Niveau(x) d'enseignement : 1 Numéro ISN : 9005
Centre d'intérêt : 260

Langage et communication : préscolaire, primaire, secondaire, scolarité prolongée / Regroupement des écoles spéciales, Direction générale. -- [Montréal] : Commission des écoles catholiques de Montréal, 1987.
233 p. ; 28 cm.

Titre de la couv. Code : 880604. Comprend des bibliogr.

Vedette(s)-secondaire(s) : Commission des écoles catholiques de Montréal. Regroupement des écoles spéciales. Direction générale.

Descripteur(s) : Enfant handicapé * Déficient mental * Développement du langage * Communication * Lecture * Ecriture * Guide pédagogique * Préscolaire (Ordre d'enseignement) * Primaire (Ordre d'enseignement) * Secondaire (Ordre d'enseignement)

Le présent programme a pour objectif de rendre l'élève handicapé intellectuellement apte à maîtriser les règles de base de la communication afin de s'exprimer, d'échanger avec les autres et de s'adapter à diverses situations de la vie courante. Malgré un même objectif, ce programme se différencie de celui paru en 1982 en ce qu'il concrétise davantage les intentions sur le plan des objectifs d'apprentissage et des procédés pédagogiques. L'approche fonctionnelle a été retenue pour la conception du programme. Quant à l'approche pédagogique, elle prévoit en tout temps l'activité directe de l'élève en le plaçant toujours en interaction avec son environnement physique et humain. Le programme est structuré en trois cahiers. Le cahier I résume les attitudes que les agents d'éducation peuvent adopter pour favoriser au maximum le développement de la communication. Le cahier II comporte l'ensemble des objectifs d'apprentissage en communication orale et non orale. Et le cahier III présente des objectifs d'apprentissage en lecture et en écriture.

Type de document :
Notice(s) connexe(s) : 8470263

LA COMMISSION
DES ÉCOLES CATHOLIQUES
DE MONTRÉAL

CÉCM

ISN: 9005

REGROUPEMENT DES ECOLES SPECIALES

LANGAGE ET COMMUNICATION

PRESCOLAIRE
PRIMAIRE
SECONDAIRE
SCOLARITE PROLONGEE

DIRECTION GENERALE

88DF04

JUIN 1987

CAHIER I - Jocelyne Bonnefil-Bélanger, orthophoniste, Commission des Ecoles Catholiques de Montréal

CAHIER II - Jocelyne Bonnefil-Bélanger, orthophoniste, Commission des Ecoles Catholiques de Montréal
Denise Vaillancourt, orthophoniste, Commission Scolaire des Mille-Iles
Nicole Turgeon, orthophoniste, Commission Scolaire Régionale de Yamaska

CAHIER III - Thérèse Guertin-Thibault, enseignante, Commission des Ecoles Catholiques de Montréal
Thérèse Chapdelaine, enseignante, Commission des Ecoles Catholiques de Montréal

BIBLIOTHÈQUE CENTRALE
C.E.C.M.
3737 EST, RUE SHERBROOKE
MONTRÉAL, QUÉ. H1X 3B3

Nous tenons à remercier les directeurs du Regroupement des écoles spéciales: Marcel Jean, Hôpital Rivière-des-Prairies, Michel Hinton, Centre Cherrier, Robert Picard, Ecole Irénée-Lussier, Carmen Bourgie, Centre Saint-Pierre Apôtre, ainsi que la conseillère pédagogique de l'Hôpital Rivière-des-Prairies, qui nous ont permis de rencontrer des enseignants à des fins de consultation.

Nous tenons également à remercier d'une façon spéciale les enseignants qui nous ont donné de leur temps pour lire la première esquisse du programme et nous apporter leurs précieux commentaires ou suggestions.

NOTE: Pour éviter d'alourdir le texte, nous nous sommes conformés à la règle qui permet d'utiliser le masculin avec une valeur de neutre lorsque l'on parle de façon générale.

TABLE DES MATIERES

1. FONDEMENTS THEORIQUES ET ORIENTATIONS DU PROGRAMME 1

2. STRUCTURE DU PROGRAMME 5

CAHIER I - COMMUNICATION ORALE ET NON ORALE: Relation adulte-élève 13

CAHIER II - COMMUNICATION ORALE ET NON ORALE: Approche par objectifs 35

TABLEAU 38

BLOC 1: FONDEMENTS 39

BLOC 2: CONSTRUCTION D'UN 1er LANGAGE 49

BLOC 3: COMPLEXIFICATION LINGUISTIQUE 81

BLOC 4: AMELIORATION DES HABILETES DE COMMUNICATION 117

BLOC 5: VIVRE DES EXPERIENCES UTILES ET VARIEES 133

BLOC 6: POUR LES SUJETS NON ORAUX 147

LEXIQUE 157

REFERENCES 163

CAHIER III - COMMUNICATION ECRITE 167

BLOC 7 175

BLOC 8 193

BLOC 9 199

BLOC 10 213

ANNEXE I - MATERIEL DIDACTIQUE 217

ANNEXE II - UTILISATION DU JOURNAL EN CLASSE 219

ANNEXE III - EXERCICES PREALABLES A L'ECRITURE 226

ALPHABETS 230

BIBLIOGRAPHIE 232

1. FONDEMENTS THEORIQUES ET ORIENTATIONS DU PROGRAMME

PROGRAMMES ANTERIEURS

Jusqu'à récemment, les programmes officiels de langage en déficience intellectuelle, autant américains que québécois[1], adoptèrent une approche "formelle" plutôt que "fonctionnelle" mettant ainsi l'accent sur les aspects soit syntaxiques, lexicaux ou phonétiques des productions de l'enfant. De ce fait, le langage était abordé uniquement comme "objet de connaissance", indépendamment des contextes de communication et de la relation entre les sujets parlants. L'expérience a prouvé que ces approches traditionnelles ne permettaient pas de prédire, ni de contrôler l'usage que l'enfant ferait de ces acquisitions linguistiques dans des situations de communication réelles.

Parallèlement, on sait qu'un peu partout dans les écoles pour déficients intellectuels, du moins à Montréal[2], de nombreux agents d'éducation adoptaient, intuitivement, une approche plus pragmatique, cherchant à placer l'élève dans diverses situations pratiques de communication. Cette façon d'aborder le langage, quoique plus satisfaisante, restait souvent à un stade empirique.

---

[1] Ex.: "Programme d'étude pour élèves déficients mentaux moyens" MEQ, 1979, - "Programme de formation langage et communication", MEQ, 1982, - B.C.P. Communication, R.D. Struck, Special Education, Information, Management System, 1977.

[2] Rencontre avec des agents d'éducation du Regroupement des écoles spéciales, C.E.C.M., avril-mai 1985.

Pour pallier aux limites des procédés traditionnels, et conscient du courant pragmatique actuel, le MEQ, dans son nouveau programme en langage et communication s'adressant aux élèves déficients intellectuels (octobre 1982), a vivement souhaité que soient travaillées "les habiletés de communication" et une "utilisation fonctionnelle" du langage. Cette intention, quoique bien décrite en préambule, n'arrivait cependant pas à se concrétiser sur le plan des objectifs d'apprentissage ni des procédés pédagogiques.

ORIENTATIONS DU PROGRAMME

C'est ce défi que nous avons voulu relever dans le présent programme. Ayant opté, nous aussi, pour une APPROCHE FONCTIONNELLE, celle-ci allant puiser ses sources dans des travaux en socio-linguistique (Halliday, 1973; Bates, 1976, et autres) et mettant de ce fait l'accent sur les facteurs sociaux dans le développement du langage, tels que l'influence du contexte de communication et le développement d'habiletés d'interaction sociale entre les sujets parlants. Outre cette dimension sociale du langage, nous avons tenu compte également de la dimension linguistique, il va sans dire, ainsi que de la dimension cognitive.

Le programme aborde les principales DIMENSIONS LINGUISTIQUES, soit sémantique, syntaxique et phonologique, en les plaçant dans des contextes où elles se trouvent intégrées aux fonctions naturelles du langage, c'est-à-dire associées à des intentions réelles de communication telles que "avoir à demander quelque chose", "avoir à informer", etc., et, en retour, obtenir le bénéfice escompté.

La sémantique et la syntaxe sont abordées ici selon une progression développementale. En phonologie, le programme s'appuie avant tout sur l'interaction adulte-enfant pour modeler ce type d'apprentissage; toutefois certains processus phonologiques, habituellement déviants chez les élèves déficients intellectuels, font directement l'objet d'objectifs d'apprentissage.

Une place privilégiée est faite à la SEMANTIQUE, on pourra ainsi noter, au long du programme, une préoccupation constante d'amener l'élève à se bâtir un bagage de plus en plus riche de "significations" à la fois nombreuses et variées, l'accent étant mis sur le fait de "comprendre" son environnement et celui "d'être mieux compris". La citation qui suit reflète bien d'ailleurs cette option fondamentale du programme.

> "Apprendre sa langue maternelle, c'est apprendre les différents usages que l'on peut en faire et les significations ou, plutôt, l'éventail des significations qui y sont associées. Les structures, les mots, les sons, sont la représentation de ces significations. Apprendre à parler, c'est apprendre comment transmettre ces significations." (Halliday, 1973)

Les structures du langage se développant parallèlement aux structures cognitives et en constante interaction avec elles (Schlesinger, 1971; Piaget et ses disciples...), nous avons cherché, dans la mesure du possible, à INTEGRER la DIMENSION COGNITIVE du langage aux deux précédentes. D'une part, en visant le développement de la PENSEE SYMBOLIQUE, soit directement à l'intérieur d'objectifs d'apprentissage, ou indirectement par des procédés pédagogiques favorisant par exemple la "représentation mentale" et "l'anticipation d'événements". D'autre part, la dimension cognitive est touchée par la place importante accordée au développement de la PENSEE DIVERGENTE. Ce concept, tel que décrit par Gilford (1967), n'est pas développé ici de façon systématique, il est plutôt abordé quant à ses principes généraux. Ainsi, nous avons cherché à favoriser des approches telles que les procédures par RESOLUTION DE PROBLEMES, la stimulation de la CURIOSITE DE L'ELEVE, de sa capacité de poser des questions, d'émettre des idées personnelles, différentes, de trouver des solutions aux problèmes qui se posent à lui. Cette attitude face à l'apprentissage, quoique présente dans tout le programme, est plus spécifiquement élaborée dans la présentation du 5e objectif général.

Dans une certaine mesure, nous avons aussi touché au développement de la PENSEE LOGIQUE en abordant l'acquisition par l'élève de relations temporelles et de relations causales à travers, par exemple, des activités de narration ou par la planification de son vécu scolaire, d'activités quotidiennes ou plus spéciales telles que sorties et projets.

DEMARCHE PEDAGOGIQUE

Une approche fonctionnelle et intégrée n'empêche nullement d'être guidé par une structure claire et parfois systématique quant aux contenus à faire acquérir, aussi la DEMARCHE PEDAGOGIQUE que nous proposons s'accompagne de contenus d'apprentissage prédéterminés. Ces contenus sont soumis à une évaluation uniforme, le "bilan des acquis", permettant de bâtir sur mesure un plan de développement en communication propre aux besoins de chaque élève. Une telle option pédagogique s'explique par le pourcentage élevé (autour de 72%) de problèmes importants en communication chez les élèves déficients intellectuels (R. Hébert, 1978), ce qui nous a amené à penser qu'en général, ces enfants n'ont pu développer normalement leur langage lorsque soumis, "à la maison", à des situations purement naturelles, c'est-à-dire là où les objectifs d'apprentissage sont habituellement laissés au hasard. L'école se devait donc de leur apporter davantage! De plus, l'expérience de travail, au sein de cette population, nous aura appris qu'en intervenant à partir d'OBJECTIFS SPECIFIQUES, on obtient des résultats beaucoup plus satisfaisants.

De plus, l'approche pédagogique privilégiée dans le présent programme prévoit en tout temps une ACTIVITE DIRECTE de l'élève en le plaçant toujours en INTERACTION avec son environnement physique et humain. L'aménagement de CONTEXTES D'APPRENTISSAGE SIGNIFICATIFS POUR L'ELEVE n'est pas laissé au hasard. Cet aspect constitue une partie importante du programme au même titre que les objectifs à faire acquérir. L'accent est mis sur des situations pratiques (c'est-à-dire utiles sur le plan social) et sur des situations ludiques.

RELATION AVEC LE PROGRAMME DU SECTEUR REGULIER

En fin de compte, les considérations théoriques qui sous-tendent ce programme rejoignent souvent celles du programme officiel de Français du MEQ pour le préscolaire et le primaire du secteur régulier. Les documents en question ont d'ailleurs contribué à alimenter quelques blocs du présent programme. Basés tous les deux sur des intentions de communication réelles et sur des situations signifiantes, ils se distinguent, cependant, à certains égards. Ainsi, le présent programme, prenant en considération les difficultés de généralisation des élèves déficients intellectuels, décrit et privilégie des situations de communication plus concrètes et qui portent immédiatement à conséquences, contrairement au programme du secteur régulier où les mises en situations suggérées peuvent souvent être imaginaires. D'autre part, le présent programme accorde sûrement une importance beaucoup plus grande aux aspects non oraux de la communication (regards, mimiques, gestes, intonations, utilisation de pictogrammes ...) considérant l'expression d'un message et sa compréhension comme une "orchestration" de données autant orales que non orales.

2. STRUCTURE DU PROGRAMME

Le cahier I s'intéresse à différents facteurs qu'on peut qualifier de facilitateurs ou d'inhibiteurs de la communication. Il résume les attitudes que les agents d'éducation peuvent adopter pour favoriser au maximum le développement de la communication quel que soit le niveau atteint par l'élève.

Le cahier II comporte l'ensemble des objectifs d'apprentissage en communication orale et non orale. Il se divise en six blocs: Bloc 1 - Fondements; Bloc 2 - Construction d'un 1er langage; Bloc 3 - Complexification linguistique; Bloc 4 - Amélioration des habiletés de communication; Bloc 5 - Vivre des expériences utiles et variées; Bloc 6 - Pour des sujets non oraux.

Le cahier III présente des objectifs d'apprentissage en lecture et en écriture. Il se divise en quatre blocs: Bloc 7 et 8 - Lecture; Blocs 9 et 10 - Ecriture.

Les objectifs poursuivis réfèrent aux comportements que l'on attend de l'élève après l'apprentissage.* Ils sont divisés en objectifs global, généraux, terminaux et intermédiaires.

---

* Les mots "L'élève doit (devrait) être capable de" sont sous-entendus avant l'énoncé de chacun des objectifs d'apprentissage.

A- OBJECTIF GLOBAL

L'objectif global du programme de communication énoncé dans le document officiel du MEQ (oct. 1982) est repris ici sans modification. Il se lit comme suit:

OBJECTIF GLOBAL DU PROGRAMME

Rendre l'élève déficient intellectuel apte à maîtriser les règles de base de la communication afin de s'exprimer, d'échanger avec les autres et de s'adapter à diverses situations de la vie courante.

B- OBJECTIFS GENERAUX

Les objectifs généraux du Cahier II constituent l'objet de six blocs distincts:

1.0 REALISER DES INTERACTIONS ELEMENTAIRES AVEC AUTRUI ET AVEC L'ENVIRONNEMENT PHYSIQUE;

2.0 EXPRIMER DES CONTENUS SEMANTIQUES DE BASE DANS DES CONTEXTES REELS ET VARIES;

3.0 COMBINER DIFFERENTS ELEMENTS DE LA LANGUE ET AMELIORER L'INTELLIGIBILITE DE SA PAROLE EN CHERCHANT A ETRE MIEUX COMPRIS;

4.0 AMELIORER SES HABILETES COMME LOCUTEUR ET COMME INTERLOCUTEUR;

5.0 FAIRE USAGE DES REGLES DE LA COMMUNICATION ET ENRICHIR SON VOCABULAIRE EN VIVANT DES EXPERIENCES PRATIQUES ET VARIEES;

6.0 SUPPLEER A DES DIFFICULTES D'ELOCUTION EN COMMUNIQUANT EGALEMENT PAR DES MOYENS NON ORAUX.

C- OBJECTIFS TERMINAUX

A l'intérieur d'un bloc, les objectifs terminaux réfèrent à des habiletés distinctes à acquérir pour atteindre l'objectif général. Ces habiletés, constituant l'ensemble des fondements du langage et de la communication, peuvent être travaillées simultanément.

D- OBJECTIFS INTERMEDIAIRES

Les objectifs intermédiaires sont une gradation des comportements ou des résultats d'apprentissage qui favorisent l'atteinte de l'objectif terminal.

E- CONSIDERATIONS PEDAGOGIQUES

En parallèle aux objectifs terminaux et intermédiaires, un espace est réservé aux considérations pédagogiques tout au long du programme. Cette section fournit des exemples d'activités et de situations pouvant favoriser l'atteinte de l'objectif. Elle touche également le contenu notionnel, des considérations d'ordre théorique, etc.

Le Cahier III presente une structure par objectifs avec des divisions semblables à celles du Cahier II. Les objectifs généraux se lisent comme suit:

7.0 LIRE AVEC COMPREHENSION.

8.0 LIRE DES SIGNES PICTOGRAPHIQUES ET DES EXPRESSIONS D'USAGE COURANT.

9.0 S'INITIER A L'ECRITURE.

10.0 APPLIQUER LES ACQUISITIONS DU LANGAGE ECRIT DANS DIVERSES SITUATIONS COURANTES DE COMMUNICATION.

Ici, les objectifs généraux étant complémentaires, ils se travaillent parallèlement.

CAHIER 1

COMMUNICATION ORALE ET NON ORALE:

Relation adulte-élève

Les facilitateurs et les inhibiteurs de la communication et du langage

Le développement du langage et de la communication chez l'élève déficient linguistiquement, comme chez tout autre enfant, ne dépend pas seulement des STIMULATIONS DIRECTES ET STRUCTURÉES qu'il reçoit.

Ce développement repose aussi et surtout sur les INTERACTIONS INFORMELLES, VERBALES OU NON VERBALES que l'élève établira avec les personnes significatives de son entourage (parents, enseignants, ...). Aussi, il est naturel qu'un programme en communication n'aborde pas uniquement des objectifs visant les performances que l'élève doit atteindre, mais qu'il décrive également les INTERACTIONS INFORMELLES ADULTE-ELEVE propres à faciliter ces apprentissages, ainsi que les situations et aussi les attitudes de l'adulte pouvant gêner et même retarder ce développement. C'est ce que nous appellerons, d'une part, les facilitateurs et, d'autre part, les inhibiteurs.

LES FACILITATEURS	LES INHIBITEURS
A- Prendre le temps d'OBSERVER l'élève	
- Être attentif aux comportements non verbaux (mimiques, attitudes, ...) de l'élève nous permet souvent de mieux saisir ses INTENTIONS réelles. De cette façon, il devient possible d'y répondre plus adéquatement et d'aider l'élève à les formuler plus clairement.	

LES FACILITATEURS

LES INHIBITEURS

Ex.: Le jeune élève qui, en début d'année, se met à lancer des objets, tout en regardant l'adulte du coin de l'oeil, essaie souvent de cette façon maladroite d'attirer son attention pour PRENDRE CONTACT, pour ENTRER EN COMMUNICATION. A nous de bien interpréter son comportement...

- Dans des situations fortuites de communication, prendre le temps d'observer les réactions, attitudes et comportements linguistiques de l'élève. Ces observations nous renseignent sur les STRATEGIES de communication, sur les FORCES ET FAIBLESSES de l'élève.

Ex.: Un élève croise une ancienne suppléante dans le corridor et engage la conversation. COMMENT S'Y PREND-IL?

Un élève voit ses parents qui arrivent à l'improviste à l'école, COMMENT REAGIT-IL? QUEL EST LE MODE D'ECHANGE PARENT-ENFANT?

Un élève rencontre un étranger à l'intérieur ou à l'extérieur de l'école. QUE SE PASSE-T-IL? COMMENT SE FONT LES CONTACTS?

LES FACILITATEURS	LES INHIBITEURS
- Au cours d'activités planifiées, observer et noter les comportements en communication de l'élève, afin de mieux situer son niveau de développement. Cela n'est pas facile dans un contexte de groupe, mais devient possible si, d'une part, on a bien en tête, à l'avance, les comportements que l'on veut observer en se référant à la grille d'observation, ou bilan des acquisitions et, si, d'autre part, on détermine à l'avance les élèves que l'on veut observer dans une activité, en se fixant au plus deux jeunes de même niveau.	
2- Prendre le temps d'ECOUTER l'élève	
- Prendre le temps d'ECOUTER notre jeune interlocuteur et s'intéresser honnêtement à ce qu'il essaie de nous "révéler". Cette disponibilité à écouter et l'attention que l'on porte au CONTENU du discours et non pas uniquement à la manière dont c'est dit, favorisent des communications fréquentes et soutenues, plutôt que des échanges stéréotypés et superficiels.	- Etre toujours pressé, ne pas prendre le temps d'écouter ou le faire d'une oreille distraite. Ces attitudes découragent les efforts de communication de l'élève en lui faisant sentir que ce qu'il a à dire n'est pas tellement important. Lorsque nous sommes pressés ou que l'enfant nous parle en temps inopportun, il est préférable de lui dire de revenir plus tard lorsque nous serons plus disponibles.

LES FACILITATEURS

LES INHIBITEURS

- Interrompre l'échange en apportant des commentaires sur la FACON dont l'enfant parle: l'adulte qui, de bonne foi, se met à féliciter l'élève sur sa manière de parler, alors que là n'était pas leur propos, inhibe lui aussi la conversation. De tels renforçateurs, bien que nécessaires en situations de stimulations directes et structurées, fragmentent ici l'échange et font perdre à l'élève le fil de ses idées.

Des compliments tels que "c'est beau", "tu fais de belles phrases", etc. dits en cours de conversation ont pour effet de provoquer des répétitions et des clichés chez le locuteur. Le meilleur renforçateur reste encore de se montrer intéressé, de faire des commentaires appropriés et de poser des questions pertinentes par rapport au CONTENU du discours.

LES FACILITATEURS

LES INHIBITEURS

- Ne pas être attentifs aux indices pouvant révéler un problème d'audition chez l'élève. N'oublions pas que l'incidence des problèmes auditifs chez les déficients intellectuels est très élevée.

C- Etablir avec l'élève une RELATION INTERPERSONNELLE vraie

Il semble que la quantité de verbalisations d'un jeune soit fonction de la personne à qui il parle et du sujet de conversation (Labov'e, 1968; Cazden, 1970).

Quand la relation est authentique, stimulante, et le CLIMAT PERMISSIF, l'élève serait davantage porté à communiquer.

Faire porter l'ensemble des communications sur des "commandes", des "directives" et des "questions" ressemblant parfois à un interrogatoire, n'incite pas l'élève à s'exprimer. Celui-ci donnera des réponses brèves de type "oui" ou "non" et la conversation aura tendance à tomber, ce contexte n'entrainant aucune discussion et aucune élaboration du langage.

Le premier bloc vise à établir les fondements, les bases de la communication. Il s'adresse aux élèves qui présentent très peu d'acquis sur ces plans.

Le deuxième bloc est une suite logique du premier. Il vise l'acquisition "d'un premier langage". Il constitue un noyau essentiel, indispensable aux acquisitions subséquentes.

Le troisième bloc s'adresse aux élèves ayant déjà acquis un premier langage. Il cherche à développer des habiletés linguistiques et des contenus sémantiques plus complexes.

Le quatrième bloc vise l'amélioration des habiletés de communication. Il n'est pas une suite "chronologique" du troisième bloc, l'évolution des habiletés de communication se faisant simultanément aux acquisitions linguistiques et cognitives. Les objectifs du bloc quatre peuvent donc être poursuivis en même temps que ceux du bloc trois.

Le cinquième bloc constitue une "approche intégrée" axée sur la diversification des expériences de vie et sur la variété des interlocuteurs (familiers et moins familiers). Cette méthodologie permet de faire réaliser les apprentissages des blocs 2, 3, 4 et 6 dans des situations authentiques, adaptées aux intérêts des élèves. Il est donc un complément nécessaire aux blocs précédents et à celui qui suit.

Le sixième bloc concerne uniquement les sujets pour lesquels une approche non orale est indiquée, il peut se définir globalement comme l'équivalent non oral des blocs 2 et 3.

LES FACILITATEURS

LES INHIBITEURS

D- Aborder des SUJETS DE CONVERSATION agréables et adaptés à l'âge chronologique de l'élève

En tant qu'adultes, nous avons souvent à faire une "régression positive", c'est-à-dire à nous placer au niveau des préoccupations de l'élève, à "embarquer" en quelque sorte dans son jeu. Par exemple, il est utile d'être bien informés sur les émissions de télévision, les héros, sports, danses et jeux qui intéressent l'élève et rendent les conversations plus signifiantes. Bien sûr, il ne s'agit pas d'en rester toujours là.

E- Etre un MODELE LINGUISTIQUE (verbal ou non verbal) STIMULANT et à la portée de l'élève

1- Il semble qu'instinctivement, parents et éducateurs, nous soyons portés à nous adresser aux jeunes de façon FREQUENTE, SIMPLE et très DISTINCTE à propos des gestes que nous posons, de ce que nous pensons, de ce que nous planifions. C'est agir et réfléchir à haute voix ou "self talk". Cela permet à l'enfant d'arriver à pairer les objets, états et événements environnants aux étiquettes verbales ou non verbales appropriées.

Fournir un modèle linguistique trop élaboré ou alors trop pauvre. Selon l'auteur Gertrude Whyatt il y aurait, à l'extrême, deux types d'interlocuteurs adultes inadéquats:

1- Celui qui pèche par excès: parle trop, ne laissant pas suffisamment de place à l'enfant pour réagir; parle de façon trop

LES FACILITATEURS

Il apprend ainsi naturellement le code pour pouvoir s'exprimer à son tour.

- Un autre procédé bien connu consiste à faire de "l'expression en parallèle" (parallel talk). Il s'agit ici d'interpréter en paroles ou en code non verbal les faits, gestes et émotions de l'élève lui-même. Par exemple, en passant à côté d'un jeune qui fait un jeu d'encastrement, on dira "C'est bien, tu mets le p'tit chien dans le trou, oui, tu l'as mis dans le bon trou". Cette interprétation simple d'une action où l'on met l'accent sur le locatif peut se faire tout aussi bien en "code gestuel" ou "pictural".

2- On remarque aussi, qu'instinctivement, parents et éducateurs avons tendance à ajuster notre niveau de langue en fonction de celui de l'enfant à qui nous nous adressons, c'est-à-dire à adopter un niveau légèrement plus élevé que le sien. Cette attitude constitue pour l'enfant un facilitateur puisqu'elle lui fournit un MODELE ACCESSIBLE.

LES INHIBITEURS

élaborée, présentant sans doute un "modèle linguistique exemplaire", mais qui n'atteint pas le jeune en développement.

2- Celui qui pèche par omission: s'adresse à l'enfant uniquement pour des motifs utilitaires, ne converse pas, ne joue pas consciemment un rôle de MODELE LINGUISTIQUE.

LES FACILITATEURS

G- ENCOURAGER la RECIPROCITE

Le concept de réciprocité consiste à faire de la communication un jeu de "ping-pong" où chacun, alternativement, prend son tour. Par notre attitude, on peut indiquer à l'élève qu'on s'ATTEND à ce qu'il réagisse, à ce qu'il réponde, à ce qu'il réplique, un ECHANGE ne doit pas s'établir à "sens unique". On recherchera le maintien et la poursuite de l'ECHANGE.

H- Aménager une DISPOSITION DANS L'ESPACE qui invite à la conversation

Dans une conversation en groupe, il semble préférable que les participants soient placés en cercle quand il n'y a pas d'interlocuteur privilégié. Si c'est le cas, par exemple lorsque l'adulte doit animer la discussion, il est alors préférable de former des demi-cercles autour de celui-ci. Pour les activités courantes de la classe, une disposition circulaire des pupitres, parfois en sous-groupes, encourage les échanges.

LES INHIBITEURS

LES FACILITATEURS

LES INHIBITEURS

1- AMORCER la COMMUNICATION par une approche INDIRECTE

1- Amorcer la communication en créant le "BESOIN DE DIRE". Provoquer des intentions de communication, par exemple:

- en plaçant un objet aimé à la vue de l'élève, mais hors de sa portée ...;

- en omettant volontairement de lui procurer un objet nécessaire: "lui fournir du carton, mais pas de ciseaux, et lui demander de découper ..."; "s'apprêter à lui verser du jus venant d'un pot, lui demander s'il en veut, mais omettre de lui fournir un verre ..."

2- Amorcer la communication en faisant des COMMENTAIRES.

Quand, de façon anodine, on fait des commentaires sur un événement, l'élève est davantage porté à en parler et de façon plus élaborée, que si nous lui posions des questions directement.

Abuser de questions "fermées" ou trop spécifiques amène l'élève à fournir des réponses peu élaborées, de type "oui" ou "non", à répondre par un seul mot.

LES FACILITATEURS

LES INHIBITEURS

D'un côté, l'adulte parle, et de l'autre, l'élève doit exécuter. Ces situations fréquentes et inévitables pourraient pourtant être transformées en CONVERSATION. Voyons un peu l'exemple de l'élève qui arrive en classe les mains sales. Nous pourrions nous contenter de lui dire "Va te laver les mains!", ou susciter plutôt un échange du type:

- Adulte: "Non, mais as-tu vu? Regarde un peu tes mains, elles sont ..."
- Enfant: "sales"
- Adulte: "Oui, elles sont très sales. Allons dis-moi, qu'est-ce que tu vas faire?"
- Enfant: "laver, ... etc."

Cette occasion permet à la fois à l'adulte d'entamer un échange et d'amener l'élève à RESOUDRE LUI-MEME SES PROBLEMES.

Cet exemple vaut pour la plupart des situations où nous sommes portés à dire à l'enfant "ce qu'il doit faire" plutôt que de l'amener à trouver lui-même la solution.

LES FACILITATEURS

LES INHIBITEURS

3- Faire en sorte que l'acte de communication se TERMINE DE FACON POSITIVE

Aucune notion de punition ne doit être rattachée, par exemple, au fait de ne pas vouloir communiquer. Il arrive que l'élève ne réponde pas à une question, n'imite pas le modèle qui lui est fourni, etc. En pareil cas, il est préférable d'intervenir d'une façon facilitante (voir, plus loin, "incitation"), plutôt que d'accentuer le fait qu'il n'a pas répondu. Si l'élève ne répond pas à l'incitation, on pourra lui suggérer une réponse, ou même répondre à sa place en lui laissant l'impression que ça vient de lui.

Quoiqu'il en soit, il est dans l'intérêt des deux partenaires que l'ACTE DE COMMUNICATION SE TERMINE SUR UNE NOTE POSITIVE.

L'élève doit garder l'impression d'avoir été compris malgré tout, et d'avoir un tant soit peu PARTICIPE. Ainsi, il aura le GOUT DE POURSUIVRE une prochaine fois, et c'est ce qui nous importe!

Etablir des épreuves de force entre l'enfant et l'adulte du type: "si tu dis ça ... tu auras ça; si tu ne dis pas ça ... tu n'auras pas ça, etc." Le langage est alors placé dans un contexte punitif. C'est là une pratique dangereuse, épuisante et peu rentable pour les deux partenaires.

LES FACILITATEURS

LES INHIBITEURS

K- Faire quelques interventions simples

Mise en garde: Toute forme d'intervention, même appropriée, risque de lasser l'élève lorsqu'utilisée de façon abusive.

1- INTERVENIR en faisant du MODELAGE ou du façonnement

- avec les élèves qui commencent à parler et aussi avec tous ceux qui sont en développement.

Il s'agit d'offrir à l'élève un modèle linguistique un peu plus complexe que celui qu'il a produit spontanément. Renforcer ensuite ses moindres efforts d'expression. A mesure que l'enfant évolue, on s'attendra à une production plus complexe. Ainsi les "exigences" de l'adulte, et les conditions d'obtention d'un renforçateur se feront par ETAPES SUCCESSIVES.

Ex.: L'élève dit "ba" en pointant le ballon placé sur l'armoire.

Avoir des exigences qui ne sont pas progressives: vouloir que tout y soit du premier coup.

Oublier d'encourager, de renforcer les moindres EFFORTS D'EXPRESSION de l'él[illegible] ceux qui sont imparfaits.

LES FACILITATEURS

LES INHIBITEURS

L'adulte va chercher aussitôt le ballon et vient se placer au niveau de l'enfant en tâchant d'obtenir son attention. Il lui sourit, regarde ensuite le ballon et dit: "oui, le ballon" en insistant particulièrement sur la deuxième syllabe du mot que l'élève a omise.

Puis l'adulte se tait quelques secondes en montrant par son attitude (regard, sourire, encouragement) qu'il attend une réponse de l'élève.

Si l'élève tente d'imiter (avec ou sans amélioration), l'adulte manifestera son approbation, lui remettra l'objet désiré en lui redonnant le modèle.

Si l'élève ne tente pas d'imiter, l'adulte lui remettra quand même l'objet en redonnant le modèle avec un ton plaisant "Tiens! Le ballon".

Plus tard, l'élève dira par exemple "baon" en réclamant le ballon.

LES FACILITATEURS

L'adulte réagira comme précédemment, mais en accentuant cette fois-ci la consonne "l" qui a été omise: "Ballon" et ainsi de suite.

LES INHIBITEURS

2- INTERVENIR en faisant de l'INCITATION

- avec l'élève qui ne répond pas à une question ou à un modèle;

- avec l'élève qui ne prend pas son tour dans la conversation, etc.

Ne rien attendre de l'élève:

"Si nous n'attendons rien de l'élève, il y a de fortes chances que nous n'en obtenions rien."

Afficher une attitude d'attente et, avec un air invitant, lui montrer qu'on croit, qu'on est même sûr qu'il répondra. Puis, attendre en l'encourageant à "prendre son tour". Si nécessaire, on peut par exemple:

- ébaucher la réponse pour lui, en esquissant le mot par un mouvement des lèvres;

- commencer la phrase qu'il aura lui-même à terminer; Ex.: "Tu veux boire du ..."

- lui fournir un choix entre deux réponses;

LES FACILITATEURS

- insérer la réponse à l'intérieur de la question qu'on lui pose; Ex.: "Tu veux du jus Jean? Qu'est-ce que tu veux?"

- on peut s'adresser à d'autres élèves en mettant l'emphase sur la réponse recherchée.

3- INTERVENIR en faisant de l'EXTENSION SEMANTIQUE

- avec l'élève qui exprime des idées incomplètes;

- avec l'élève qui a un vocabulaire imprécis;

- etc.

Reformuler l'énoncé de l'élève en le complétant, en l'enrichissant du point de vue logique ou lexical.

Ex.: L'élève dit: "i pleure" en désignant un de ses camarades.
L'adulte reprend: "C'est vrai, il pleure, il est tombé! Pauvre petit! Il s'est fait mal!"

LES INHIBITEURS

Abuser seulement d'interventions concernant la forme verbale. Ne pas accorder une égale importance à l'idée émise, à la valeur significative d'un énoncé; oublier de guider l'élève dans ce sens.

LES FACILITATEURS	LES INHIBITEURS
F- SYNCHRONISER notre mode de communication à celui de l'élève	
Exemple de synchronisation, suivi d'un modèle légèrement plus élevé que celui de l'élève.	Tenir des dialogues de sourds:
Si l'élève s'exprime en faisant des ACTIONS - l'adulte lui répondra par une autre ACTION accompagnée de gestes et de mots simples.	- L'élève étant au stade de communiquer en AGISSANT: Il pose des actes - l'adulte, de son côté, réagit seulement par la parole;
Si l'élève s'exprime par des GESTES - l'adulte lui répondra à l'aide de gestes et de mots simples.	- L'élève étant au stade de communiquer par le GESTE: Il pointe, il gesticule - l'adulte, de son côté, se contente de PARLER.
Si l'élève s'exprime par des SONS - l'adulte lui répondra par des SONS suivis de mots simples appropriés.	
Si l'élève s'exprime en MOTS ISOLES - l'adulte lui répondra en MOTS ISOLES repris tout de suite dans de courts énoncés de deux à trois composantes.	

LES FACILITATEURS

On remarque, par exemple, que certains enfants sont bloqués si on leur pose des questions aussi larges et directes que "qu'est-ce que tu as fait en fin de semaine?" ou "qu'est-ce que tu as fait à l'école?". Cependant, ces mêmes enfants seront plus portés à s'exprimer si on procède par des COMMENTAIRES indirects tels que "veux-tu savoir ce que j'ai fait hier? Il faisait beau, il faisait chaud; le matin, je suis allé arroser mes tomates. Toi?" Un autre procédé consiste à passer par le groupe en demandant, par exemple, de façon enthousiaste "qui veut me raconter ce qu'il a fait hier?", "est-ce qu'il y en a qui ont été dehors?"

3- Amorcer la communication en POSANT DES PROBLEMES. Nous savons qu'un grand nombre de nos communications avec l'élève portent sur "ce qu'il doit faire" et sur "ce qu'il ne doit pas faire".

Elles se traduisent souvent en demandes, en commandes, en consignes et il en va de même chez lui, avec ses parents.

LES INHIBITEURS

Ex.: "c'est quoi ça?" "cheval"
"qu'est-ce que tu vois?" "une fille"
"en as-tu comme ça?" "oui/non"

Des questions plus larges, telles que:

"Oh! as-tu vu qu'est-ce qui se passe?"

conduisent l'élève à la description et peut-être même à la narration.

LES FACILITATEURS

Ex.: L'élève dit: "Garde mon bicycle, brisé"
L'adulte répond: "Ah ... ben oui! Est-ce que ça ne serait pas ton pneu qui est crevé? ... Ça se répare! Qui penses-tu pourrait te le réparer?"

Ex.: L'élève dit: "Minou"
L'adulte répond: "Oui, le chat, regarde le chat court"

4- Intervenir en faisant de l'EXPANSION

- avec l'élève qui éprouve des difficultés au plan syntaxique;

- avec l'élève qui fait des simplifications phonologiques;

- avec l'élève qui utilise des mots passe-partout.

- etc.

LES INHIBITEURS

Abuser d'interventions formelles telles que demander directement, formellement à l'élève de:

"dire"
"imiter"
"répéter"

Corriger l'élève en mettant en évidence son erreur.

Ex.: on ne dit pas "pick up", on dit "tourne-disque"

LES FACILITATEURS

Reformuler l'énoncé de l'élève sans modifier son idée, mais en apportant les correctifs nécessaires et en accentuant la partie qu'on veut améliorer. Cela se fait à l'intérieur d'un échange naturel.

Ex.: Expansion portant sur la phonologie:
L'élève : "gasasin"
L'adulte: "Magasin, oui on s'en va au magasin."

Ex.: Expansion portant sur la syntaxe:
L'élève : "aller gasin?"
L'adulte: "On va au magasin. Tu as deviné ... on va au magasin."

5- INTERVENIR en faisant de la "REDIRECTION"

- avec l'élève qui s'écarte du sujet de la conversation;

- avec l'élève qui "répond à côté" d'une question.

LES INHIBITEURS

Ce faisant, l'adulte vient de renforcer, sans le vouloir, l'expression qu'il désirait corriger.

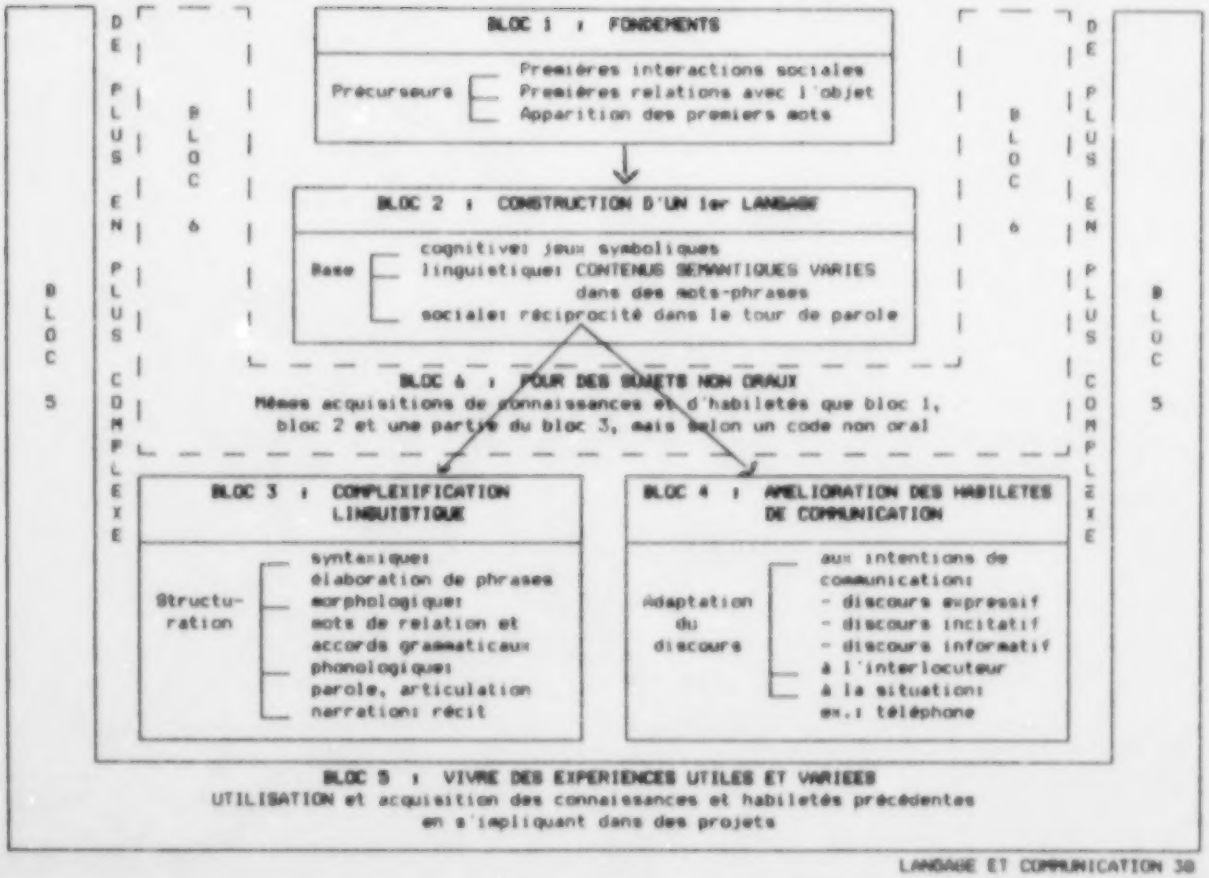
De plus, dans cet exemple, il ne s'agit pas d'une erreur proprement dite, mais plutôt de niveaux de langue différents.

CAHIER II

COMMUNICATION ORALE ET NON ORALE:

Approche par objectifs

LE TABLEAU DE LA PAGE SUIVANTE PRESENTE UNE VUE D'ENSEMBLE DU CAHIER II.


BLOC 5
DE PLUS EN PLUS COMPLEXE
BLOC 6
BLOC 1 : FONDEMENTS
Précurseurs
Premières interactions sociales
Premières relations avec l'objet
Apparition des premiers mots
BLOC 2 : CONSTRUCTION D'UN 1er LANGAGE
Base
cognitive: jeux symboliques
linguistique: CONTENUS SEMANTIQUES VARIES dans des mots-phrases
sociale: réciprocité dans le tour de parole
BLOC 6 : POUR DES SUJETS NON ORAUX
Mêmes acquisitions de connaissances et d'habiletés que bloc 1, bloc 2 et une partie du bloc 3, mais selon un code non oral
BLOC 3 : COMPLEXIFICATION LINGUISTIQUE
Structuration
syntaxique: élaboration de phrases
morphologique: mots de relation et accords grammaticaux
phonologique: parole, articulation
narration: récit
BLOC 4 : AMELIORATION DES HABILETES DE COMMUNICATION
Adaptation du discours
aux intentions de communication:
- discours expressif
- discours incitatif
- discours informatif
à l'interlocuteur
à la situation: ex.: téléphone
BLOC 5 : VIVRE DES EXPERIENCES UTILES ET VARIEES
UTILISATION et acquisition des connaissances et habiletés précédentes en s'impliquant dans des projets

BLOC_1

FONDEMENTS

OBJECTIFS	CONSIDERATIONS PEDAGOGIQUES
1 **REALISER DES INTERACTIONS ELEMENTAIRES AVEC AUTRUI ET AVEC L'ENVIRONNEMENT PHYSIQUE.**	
1.1 MANIFESTER DE L'INTERET A INTERAGIR QUAND ON S'ADRESSE A LUI (ELLE).	Ici l'élève développe des aspects sociaux de la communication (objectifs 1.1 et 1.2).
1.1.1 Accepter les contacts physiques avec autrui.	
1.1.2 Regarder, porter brièvement attention à une personne avec qui il (elle) est en contact.	La recherche du contact visuel est certainement un indice d'intérêt face à l'échange.
1.1.3 Répondre et prendre plaisir aux contacts verbaux lorsqu'accompagnés de contacts physiques. Réagir soit par un sourire, une recherche du contact visuel, des vocalisations, etc.	De façon à susciter ce contact, l'adulte choisira des intonations invitantes pour interpeller l'élève. Il pourra placer près de son visage un objet auquel l'élève s'intéresse pour qu'il puisse regarder du même coup l'objet et le visage de son interlocuteur. Afin de développer chez le jeune le goût de communiquer, parents et éducateurs associeront communication verbale à "PLAISIR". Exemple: Avec un tout jeune, on lui proposera de le soulever dans les airs, de le faire tournoyer, tout en lui parlant d'une voix douce. Avec d'autres un peu plus vieux, le langage accompagnera des jeux de cachette, la préparation d'un goûter...
1.1.4 Répondre aux contacts verbaux, soit par un sourire, une recherche de contact visuel, des vocalisations, etc.	On peut aussi colorer la communication verbale de taquineries, d'intonations vocales surprenantes et amusantes.

OBJECTIFS	CONSIDÉRATIONS PÉDAGOGIQUES
1.2 MANIFESTER DES INTENTIONS DE COMMUNICATION DE FAÇON SIMPLE.	
1.2.1 Chercher à initier la communication en attirant l'attention de l'adulte. (Manifestations possibles: lancer un objet, émettre des sons, faire un geste tout en regardant l'adulte.)	La contact étant ainsi établi sans contenu précis de la part de l'élève, l'adulte saura reconnaître et répondre à cette demande de communication. Puis, il cherchera à prolonger l'échange par des actions et des paroles susceptibles d'intéresser le jeune. Manifestations possibles: lancer un objet, émettre des sons, faire un geste tout en regardant l'adulte.
1.2.2 Manifester une opposition, protester.	Ces premières intentions de communication se manifestent souvent par des signes moteurs et vocaux à peine perceptibles tels que sourires, orientation du corps, pointer, s'afficher devant l'adulte, expression du regard signifiant: "donne-moi ça", "prends-moi dans tes bras", etc.
1.2.3 Recourir à l'adulte:	
.1 pour amener celui-ci à exécuter une action, pour obtenir de l'aide; .2 pour atteindre un objet hors de sa portée; .3 pour attirer son attention sur un objet, en le pointant par exemple ou en allant le donner à l'adulte.	L'adulte, attentif aux expressions de l'élève, saura reconnaître et interpréter cette intention, cette requête, même si celle-ci est exprimée faiblement. Puis, il aidera le jeune à l'exprimer verbalement ou non verbalement en lui offrant un modèle conforme à son niveau (voir Cahier 1: 11 - Faire du modelage). Il est donc important de ne pas aller au-devant des besoins de l'élève, si l'on veut que celui-ci manifeste des INTENTIONS DE COMMUNICATION. Il faut alors provoquer ces intentions de communication. (Faire de l'incitation et attendre que l'élève réagisse.)

OBJECTIFS	CONSIDÉRATIONS PÉDAGOGIQUES
1.3 UTILISER DES OBJETS ET JOUETS FAMILIERS DE FAÇON FONCTIONNELLE.	Ici l'élève développe des aspects cognitifs du langage (objectif 1.3). NOTE: "Avant que l'enfant puisse comprendre un mot ou l'utiliser significativement pour décrire un objet, il doit avoir appris à jouer avec celui-ci de façon adéquate. Sans cette étape, l'enfant ne fera que répéter des sons, tel un perroquet." (James McDonald, 1976)
1.3.1 Regarder les objets placés devant lui (elle). Suivre des yeux les mouvements des objets et des personnes.	Procurer au jeune un environnement stimulant, en plaçant à sa portée des objets et jouets divers et attrayants: Ex.: miroir, brosse à cheveux, brosse à dents, tasse, cuillère, petites autos, tambour...
1.3.2 Chercher à atteindre des objets, les manipuler, les explorer de différentes façons sans toujours les utiliser adéquatement: .1 Faire la même action avec différents objets (ex.: agiter tous les objets). .2 Faire différentes actions avec le même objet (ex.: l'agiter, le porter à sa bouche, le rouler...).	L'inciter à explorer ces objets en les lui faisant toucher, prendre, en les agitant devant lui, et en faisant différentes actions avec ces objets. On peut aussi placer les objets à la vue du sujet, mais de façon à ce qu'il puisse faire une démarche pour les atteindre. L'élève pourra explorer les objets en les touchant, en les sentant en les goûtant, en les faisant bouger. Dans les situations où le jeune s'intéresse à un sujet, sans l'utiliser de façon appropriée, l'adulte peut se mettre à la hauteur du sujet, nommer l'objet, parler de ce que l'élève fait. Puis s'il obtient l'attention de l'élève, l'adulte peut faire un geste adéquat avec l'objet et décrire son action. Il peut ensuite inviter le jeune à l'imiter en lui fournissant un support physique si nécessaire.
1.3.3 Avoir une action différenciée et appropriée avec les objets et jeux familiers.	Certaines de ces actions peuvent se faire sur lui, ou sur un autre: Ex.: sur lui: porte la brosse à ses cheveux; sur un autre : tente de brosser les cheveux de l'adulte.

OBJECTIFS	CONSIDERATIONS PEDAGOGIQUES
	Action différenciée à produire avec des objets différents: Ex.: téléphoner -- avec un téléphone tourner les pages -- d'un livre pousser -- une auto taper -- un tambour se regarder -- dans un miroir ou pairer deux objets allant ensemble tels que: tourner la cuillère dans la tasse. L'adulte profitera des situations quotidiennes pour attirer l'attention de l'élève sur l'usage fonctionnel des objets, lui donnera des modèles et commentera l'action en cours.
1.4 MANIFESTER UN DEBUT DE COLLABORATION SOCIALE DANS DES JEUX IMPLIQUANT LA RECIPROCITE (PRINCIPE DE BASE DU DIALOGUE).	Ici l'élève développe des aspects sociaux de la communication (objectifs 1.4 et 1.5).
1.4.1 Sous incitation et avec encouragement de la part de l'adulte, 'prendre son tour' à une ou deux reprises dans une activité où chacun(e) à 'tour de rôle' doit faire une action.	Le 'tour de rôle' réfère à la définition suivante: a) Tu agis et attends que je réagisse. b) Je réagis et j'attends que tu agisses ou nouveau. c) Tu réponds à une attente en agissant encore. Il s'agit d'amener l'élève à développer des habiletés simples d'interaction avec autrui en PRENANT son tour et en ATTENDANT une réponse de l'autre. Pour atteindre cet objectif, l'adulte tentera de structurer ses activités de façon à ce que lui et le jeune soient également actifs. Au lieu de le regarder faire des bulles et de décrire ce qu'il fait, l'adulte prendra son tour dans le jeu du jeune. De la même façon, lors d'un anniversaire par exemple, au lieu de placer seul les bougies sur le gâteau, l'adulte invitera l'élève à l'aider et ils les disposeront à tour de rôle.

OBJECTIFS	CONSIDÉRATIONS PÉDAGOGIQUES
1.4.2 Prendre son tour dans l'action à trois reprises ou plus.	Autres exemples: - Empilent: chacun leur tour, l'adulte et l'élève placent un jouet sur l'étagère. - Le jeune et l'adulte bâtissent une tour de blocs en plaçant les blocs chacun leur tour. - Chacun son tour, adulte et élève attrapent et relancent un ballon. - L'adulte et le jeune poussent la même caisse, se l'envoient de l'un à l'autre (on l'envoie par l'avant, l'autre le renvoie par l'arrière). Ces activités de réciprocité sont bien sûr accompagnées de mots appropriés aux situations. Ex.: "en haut", "en-dessous", "c'est mon tour", "c'est ton tour", etc.
1.5 MANIFESTER UN BESOIN DE COLLABORATION SUR LE PLAN DE LA CONVERSATION.	
1.5.1 Réaliser l'échange conversationnel par le contact visuel avec l'adulte ou avec un autre enfant.	Exemples: L'adulte et l'élève sont par terre. L'adulte attire son attention sur un jouet semble en regardant le jeune, puis le jouet, en disant "regarde!". L'élève dirige son attention vers l'objet et regarde l'adulte.
1.5.2 Prendre un tour dans la communication, en utilisant une forme pré-linguistique: vocalisations, onomatopées, gestes...	

OBJECTIFS	CONSIDÉRATIONS PÉDAGOGIQUES
1.6 ÉMETTRE DES VOCALISATIONS, DES SYLLABES, DES GESTES AYANT UNE SIGNIFICATION.	Ici l'élève développe son langage réceptif et expressif (objectifs 1.6 et 1.7).
1.6.1 Faire des jeux vocaux, babiller avec des intentions ludiques, sans association claire à un référent.	"Si nous désirons qu'un jour l'enfant imite notre langage, nous devons commencer par imiter le sien." L'adulte imitera donc les vocalisations du jeune afin de l'initier à l'imitation et de renforcer ses tentatives de faire usage de sa voix. L'élève fait "bababo". L'adulte imite sa production. Il reconnaît. L'adulte imite à nouveau. En plus d'imiter les productions de l'élève, l'adulte pourra aussi leur attribuer un sens afin qu'elles deviennent éventuellement un mot. Pour ce faire, il pairera les sons émis par le sujet à un référent essayant de choisir un référent qui soit à la fois proche du son émis et qui représente une notion de base. Ex.: "i" pourrait être associé à "fini" ou "Annie" si c'est là le prénom de l'élève; "o" pourrait être associé à "en haut". Exemple de situation: L'élève : "ooooo" sans intention précise L'adulte: "o o") ou "en haut" en pointant le doigt vers le haut, puis, par exemple, en soulevant l'élève dans les airs le plus haut possible en répétant "en haut".
1.6.2 Tenter d'imiter des sons, des onomatopées, des bruits d'animaux.	Voici une progression qu'on peut observer: a) l'élève reprend ses propres sons ou gestes suite à une imitation de l'adulte (l'élève babille - l'adulte l'imite - l'élève reproduit le son), b) l'élève reproduit des sons de son répertoire si l'adulte les produit (l'adulte choisit des sons que l'élève a déjà produits),

LES FACILITATEURS

Ne pas ignorer la réponse de l'élève, répondre brièvement à ce qui le préoccupe, mais tout en faisant le lien avec le sujet actuel de discussion et en répétant à nouveau la question initiale.

Ex.: L'adulte: "Manon, as-tu pris l'autobus ce matin?"
L'élève : "Ma mère a une nouvelle auto; elle est bleue."
L'adulte: "Es-tu venue à l'école dans la nouvelle auto bleue?"
L'élève : "Non, ma mère travaille."
L'adulte: "Tu n'es pas venue en auto. Alors, as-tu pris l'autobus ce matin?"

Aider l'élève à rester dans le sujet de conversation en rappelant fréquemment de "quoi on parle", en faisant fréquemment le POINT sur ce qui s'est dit jusqu'ici.

S'il arrive, malgré tout, que l'élève se lance dans un autre sujet, l'interrompre rapidement, élégamment, en faisant le point et en reformulant le sujet actuel de discussion.

LES INHIBITEURS

N'admettre aucun écart face au SUJET. Ces tangentes sont quand même naturelles chez l'enfant, étant liées à un certain égocentrisme.

Ne pas intervenir du tout; laisser l'élève prendre une autre voie et le suivre de façon complaisante sans jamais le ramener au sujet initial.

OBJECTIFS	CONSIDERATIONS PEDAGOGIQUES
1.6.3 Utiliser intentionnellement et à des fins de communication, des formes non conventionnelles de langage, c.-à-d. 'sons particuliers' et 'gestes personnels' associés cependant à un référent.	ci l'élève imite de nouveau sons ou gestes introduits par l'adulte. À ce stade, le jeune commence à vouloir identifier quelques personnes et objets dans son entourage, mais il a sa manière à lui de les nommer. Suggestions en MODELAGE: - L'adulte manifestera à l'élève qu'il a compris ce dont celui-ci veut parler. - Il imitera les sons émis par le sujet. - Puis il reformulera le concept en termes conventionnels. Situations: L'élève : 'oi' en montrant la porte L'adulte 'oi' 'Oh', tu veux partir' 'partir' 'OK, on s'en va!'
1.7 ATTACHER UNE SIGNIFICATION À PLUSIEURS MOTS ET EXPRESSIONS FAMILIÈRES EN ÉTANT GUIDÉ(E) PAR LE CONTEXTE. 1.7.1 Anticiper ce qui va survenir à l'intérieur des activités de la routine.	À ce stade, certains jeunes pourront aussi commencer à utiliser leurs premiers mots -- ex.: papa, maman, l'eau. Exemple: Devenir excité en voyant placer les assiettes ou en voyant couler l'eau de la baignoire. Pour que l'élève puisse anticiper, l'adulte lui permettra d'observer les indices précédant une action ou un événement et il aura soin de les lui faire remarquer. Exemple: Avant de prendre la collation, l'adulte sort les berlingots sans les distribuer immédiatement. Il peut placer les chaises autour d'une petite table (uniquement réservé à la collation), décrire ses gestes et parler de ce qui va arriver.

OBJECTIFS	CONSIDERATIONS PEDAGOGIQUES
1.7.2 Manifester par l'action ou par le mimique qu'il (elle) attache une signification adéquate à des termes fréquents et simples, soit: .1 son propre nom .2 au terme "non!", à l'expression "fais pas" .3 à des salutations: "Bye Bye"	Pour que le jeune développe une telle compréhension, parents et éducateurs auront bien soin de très fréquemment lui PARLER: - de ce qui se passe autour de lui, - de ce que l'élève fait ici, maintenant, - de ce qu'il ressent ici, maintenant. Ils offrent ainsi au jeune un modèle verbal, toujours soigneusement relié à son référent, employant une langue simple dont le niveau grammatical est à sa portée.
1.7.3 Manifester par l'action, par le mimique ou par la direction de son regard qu'il (elle) attache une signification adéquate à des noms de personnes ou d'objets liés à son environnement immédiat.	

BLOC 2

CONSTRUCTION D'UN 1er LANGAGE

OBJECTIFS	CONSIDERATIONS PEDAGOGIQUES
2 EXPRIMER DES CONTENUS SEMANTIQUES DE BASE DANS DES CONTEXTES REELS ET VARIES.	
2.1 FAIRE DES JEUX SYMBOLIQUES.	
2.1.1 Associer des images ou des photos aux objets ou aux personnes auxquels elles correspondent.	L'objectif poursuivi ici n'est pas d'amener l'élève à passer systématiquement un grand nombre d'images aux objets correspondants. Il s'agit plutôt de l'amener à réaliser qu'il y a un lien entre un objet et sa représentation à deux dimensions. Pour amener l'élève à reconnaître des images d'objets ou des photos de personnes familières, on peut par exemple: - Jouer à passer des images aux objets correspondants, mais en procédant ainsi: on place quelques images ou photos d'objets familiers sur la table; l'élève prend une image et doit trouver l'objet correspondant se trouvant dans la classe. - Jeu de loto avec objets: chaque sujet a une carte comportant quelques illustrations ou encore des pictogrammes. Les objets correspondants aux images sont placés dans une boîte. L'adulte pige un objet; le jeune doit le placer sur sa carte s'il possède l'illustration de cet objet. - On peut aussi amener l'élève à reconnaître des images d'objets ou de photos en regardant des livres d'histoires ou des albums de photos. L'adulte commente ce qu'il regarde et peut faire des associations avec des objets connus; par exemple: montrer l'image du soulier et inviter l'élève à nous montrer le sien.

OBJECTIFS	CONSIDÉRATIONS PÉDAGOGIQUES
2.1.2 Représenter un objet par un autre.	Exemple: pâte à modeler qui devient balles, bonbons, gâteau, serpent, etc.; papier mouchoir qui devient couverture de poupée, chapeau de poupée, foulard, etc.
2.1.3 Jouer à faire semblant.	Il sera plus facile de commencer à faire semblant en reproduisant certaines actions ou situations déjà vécues par le jeune, ou qu'il a observées en situation naturelle. L'élève sera plus apte à reproduire ce qu'il connaît déjà. Il serait donc souhaitable de lui faire vivre une multitude d'expériences. Exemples de jeux symboliques: - Coin de la poupée: jouer à la mère, faire semblant d'utiliser sérieusement les différents objets de la maison: mettre la table, servir à boire et à manger, faire semblant de laver la vaisselle, etc. - Coin du garage: faire semblant de suivre un trajet, d'aller au garage, de réparer sa voiture, etc. - Coin des déguisements: représenter des personnages connus: "Madame", "Monsieur", "Le policier", "Le pompier", "L'infirmière", etc. Les associer aux actes qui les caractérisent. - Coin du magasin: faire semblant de faire des achats, de payer, d'emballer les articles, de les apporter à la maison. Par le jeu symbolique, on peut aussi amener l'élève à jouer une variété de rôles différents de ceux qu'il tient dans la vie réelle. De tels jeux lui permettent de développer certains comportements socio-linguistiques. Exemple: jeu du médecin, du vendeur..., où l'élève reproduit les gestes et actions du médecin, d'un commis, ou d'un acheteur.

OBJECTIFS	CONSIDERATIONS PEDAGOGIQUES
	Avec les élèves plus âgés, on pourra organiser des activités de mise en situation pour les inciter à entrer dans la peau de certains personnages dans des jeux de rôle. Ex.: lors de la fête de l'Halloween, suite à une histoire racontée ou à une mise en situation.
2.2 COMPRENDRE ET EXPRIMER EN CONTEXTE FONCTIONNEL QUELQUES NOMS D'OBJETS ET DE PERSONNES LIES A SES INTERETS ET PRESENTS DANS SON ESPACE-TEMPS (ICI, MAINTENANT).	NOTE: Le terme fonctionnel réfère ici à des situations qui ne sont pas gratuites (ex.: "comprendre, reconnaître un mot" dans le but de sélectionner un objet nécessaire à une activité, ou pour réussir un jeu). Il réfère aussi à des intentions véritables de communication: "dire" pour pouvoir demander, commenter, répondre.
2.2.1 Sélectionner un objet familier parmi d'autres, sur demande verbale, dans un contexte fonctionnel.	Afin d'amener l'élève à reconnaître quelques noms d'objets, on pourra: - le faire collaborer aux ACTIVITES DOMESTIQUES: • lors de l'habillage et du déshabillage, • lors des repas et des collations: Ex.: "Julie, s'il te plaît, place les assiettes!" "Marie, s'il te plaît, place les verres!" "Sylvain, donne-moi le jus", etc. • lors des activités de rangement dans la classe: Ex.: Placer des objets, à tour de rôle, sur demande. - organiser des mises en situation: Ex.: Un élève sort de la classe, un autre choisit un objet parmi d'autres et le cache. Le premier entre dans la classe. L'adulte lui nomme l'objet caché. L'élève doit le trouver. NOTE: Pour rendre ces activités plus stimulantes, l'adulte adoptera des intonations vocales variées et amusantes. Afin de faciliter, plus tard, une utilisation bien articulée de ces mots, parents et éducateurs auront soin d'utiliser ou-

OBJECTIFS	CONSIDÉRATIONS PÉDAGOGIQUES
	même une articulation soignée, même légèrement exagérée. Sachant qu'à ce stade les jeunes ont tendance à ne retenir que la dernière syllabe d'un mot, ils essaieront de prévenir un tel problème en accentuant davantage la première syllabe au moment où ils s'adresseront à lui. Afin de prévenir des difficultés de généralisation fréquentes chez l'individu déficient intellectuel, l'enseignant verra à ce qu'un mot apparaisse dans des contextes différents pour qu'il ne se produise pas d'associations erronées ou incomplètes. Exemple: Le mot "chien" servira non seulement pour la peluche qu'il affectionne, mais aussi pour les chiens de l'animalerie et ceux des livres d'histoires, etc.
2.2.2 Identifier quelques personnes qui lui sont proches, à partir de leur nom, en contextes signifiants.	Par exemple, pour apprendre à l'élève à reconnaître le nom des amis de la classe et des autres personnes significatives à l'école (spécialistes, surveillants, secrétaire, directeur...), l'adulte les nommera à l'élève lorsqu'ils les rencontreront ensemble. Il pourra aussi demander à l'élève d'aller porter un objet à une autre personne présente dans la pièce, etc. L'adulte pourra aussi afficher l'horaire, comportant les photos des spécialistes, et mentionner aux élèves le nom de la personne qu'ils vont rencontrer à la prochaine période. Pour apprendre à reconnaître le nom de personnes proches de l'élève, qui ne sont pas à l'école, l'adulte peut demander aux parents d'envoyer des photos des personnes significatives pour le jeune (tuteur, grands-parents, cousins, etc.) en inscrivant le nom de chacune d'elle. On pourra ainsi constituer un album de photos pour chaque élève, ou pour la classe.

OBJECTIFS	CONSIDERATIONS PEDAGOGIQUES
	On pourra aussi bâtir un jeu de cartes de la façon suivante: les photos sont collées sur un jeu de cartes, chaque élève ayant le sien; après avoir battu un peu les cartes et les avoir gardées bien cachées, l'élève devra donner la photo de la personne demandée par l'adulte. Une activité similaire pourrait permettre aux élèves d'apprendre le nom des gens qui leur sont proches à l'école. L'adulte bâtit un jeu de cartes comprenant, en double, la photo de chacune de ces personnes. La première série de photos est placée à l'envers sur la table, devant l'adulte. L'autre série de photos est distribuée aux élèves. L'adulte pige une carte et nomme la personne qui y apparaît sans, bien sûr, la montrer. L'élève qui possède la carte identique doit le mentionner et la montrer afin qu'on puisse comparer les deux cartes. Si elles sont identiques, donc, s'il a bien compris, l'élève garde les deux cartes. Sinon, il garde seulement la sienne, l'autre étant replacée dans le paquet central. NOTE: Bien entendu, de telles activités peuvent être adaptées pour la reconnaissance de noms d'objets ou d'actions.
2.2.3 Identifier quelques parties du corps; d'abord sur soi-même, ensuite sur une autre (poupée, patro, images).	Plusieurs situations naturelles peuvent être exploitées afin d'amener le sujet à identifier les diverses parties du corps: - l'habillage et le déshabillage - le bain (à la maison) - les activités motrices Un autre contexte ludique peut aussi être utile: Jouer au médecin: j'ai mal au pied, à la tête, etc. (L'élève-médecin doit placer le bandage à l'endroit approprié.) Jouer à se maquiller: l'adulte pourra se faire maquiller par les

OBJECTIFS	CONSIDÉRATIONS PÉDAGOGIQUES
	élèves ou donner les consignes à un élève qui en maquille un autre. On peut aussi y ajouter le vernis à ongles, permettant au jeune de différencier les ongles du reste. Reproduire la silhouette de chaque élève sur du carton ondulé. On pourrait, par exemple, reconstruire un bonhomme à partir de la tête de Nathalie, des bras de Catherine, des jambes de Luc, etc. S'amuser à placer des GOMMETTES: l'adulte pourrait demander aux élèves, à tour de rôle, de placer une gommette sur une partie du corps d'un autre; l'adulte pourrait aussi coller des gommettes sur diverses parties de son corps en commentant ce qu'il fait (les élèves doivent faire la même chose). Après chaque gommette collée, on compare la position des gommettes sur chacun. Une variante de cette activité permet d'amener l'élève à nommer différentes parties du corps. Un adulte est caché et pose une gommette sur une partie de son corps. Un jeune vient voir à quel endroit l'adulte a posé la gommette et va demander à un autre adulte de lui placer une gommette au même endroit. On compare ensuite la position des gommettes sur l'élève et sur l'adulte qui était caché.
2.2.4 Produire une ébauche de noms d'objets ou de personnes, sans incitation et suite à un modèle verbal.	Les situations et activités décrites précédemment (en fonction des objectifs 2.1.1 à 2.2.3) pourront être exploitées également sous l'angle expressif, de même que toutes les interactions quotidiennes. Afin d'inciter l'élève peu loquace à "dire" et à "dire de façon intelligible", l'adulte fera usage des stratégies d'intervention décrites dans le Cahier 1, telles que: - FAIRE DU MODELAGE, p. 28 - FAIRE DE L'INCITATION, p. 30 Rappelons que l'atteinte de cet objectif exige que nous ne devancions pas les besoins de l'élève, qu'on lui laisse faire une ébauche pour satisfaire son désir. Par exemple, on peut ATTENDRE une telle ébauche avant de donner des ciseaux à celui qui veut découper.

OBJECTIFS	CONSIDERATIONS PEDAGOGIQUES
2.2.5 Utiliser spontanément, dans divers contextes appropriés quelques noms d'objets familiers (parties du corps, aliments, vêtements, jouets) et des noms de personnes proches.	À ce stade, l'élève n'a plus besoin du MODÈLE pour produire un mot, il s'en sert lui-même pour: - demander - commenter - répondre - se parler à lui-même en jouant - nommer - désigner NOTE: Voir "Bloc 4", objectif 4.2.1. Les contextes d'apprentissage pourront être variés: - fonctionnels, - ludiques, - académiques. Cela pour assurer la GÉNÉRALISATION des nouvelles significations que l'élève acquiert. À ce stade, l'adulte pourra, lorsque nécessaire, recourir à des interventions décrites dans le Cahier I, telles que: - L'EXTENSION SÉMANTIQUE, p. 31 - L'EXPANSION, Section I, p. 32

OBJECTIFS	CONSIDERATIONS PEDAGOGIQUES
2.3 UTILISER DANS DES SITUATIONS APPROPRIEES DES TERMES EXPRIMANT L'OPPOSITION, LE REFUS.	
2.3.1 Manifester son opposition par un refus physique (résistance, absence de collaboration).	Les situations naturelles qui peuvent faire naître de telles intentions ne manquent pas.
2.3.2 S'opposer à quelqu'un ou refuser une situation ou un objet qui ne lui plaît pas:	Parents et éducateurs sauront fournir à l'élève, sur le vif, le MODELE verbal ou non verbal approprié afin qu'il apprenne à exprimer de façon conventionnelle cette intention de communication.
.1 par un geste conventionnel (balancement de la tête, bouger l'index de gauche à droite);	
.2 en utilisant les mots "non", "pas", "veux pas".	
2.4 COMPRENDRE ET UTILISER DANS DES SITUATIONS APPROPRIEES DES TERMES EXPRIMANT LA "RECURRENCE".	
2.4.1 Manifester qu'il (elle) comprend le sens des termes: "encore", "un autre".	Les situations naturelles peuvent amener l'élève à comprendre et à utiliser un tel contenu sémantique sont nombreuses. Par exemple, le jeune qui nous donne un baiser et à qui on dit: "encore", "un autre". NOTE: Si l'élève ne semble pas comprendre, on lui donnera un indice supplémentaire en disant: "encore un bec". Afin de faciliter la compréhension de ce terme, on peut, au début, l'accompagner d'un geste significatif. Ainsi, dans cet exemple, on pourra "pointer l'autre joue". Autres exemples: - A l'élève qui distribue crayons, jus, lait, bonbons, on dira: "encore" ou "un autre". - En motricité, on fera recommencer une action par une telle consigne.

OBJECTIFS	CONSIDERATIONS PEDAGOGIQUES
	- Au moment où l'adulte s'habille, il mettra intentionnellement un seul gant ou une seule botte et priera l'élève d'aller lui chercher "l'autre".
2.4.2 Exprimer le besoin de réapparition d'un objet, ou d'une action par l'utilisation des termes: "encore", "un autre".	Pour cet apprentissage, les situations de goûter, de petit déjeuner, de jeux sont fort appropriées. Par exemple, lors de la collation, l'adulte met un seul raisin sec ou une seule céréale dans l'assiette de l'élève et remplit sa propre assiette, les ajoutant quelques uns à la fois tout en disant: "j'en veux encore, encore, encore", etc. Puis, il regarde alternativement l'élève et son assiette vide et adopte une expression d'attente: l'attente d'une demande du jeune. Quand celle-ci se manifeste, il y répond avec empressement, tout en confirmant l'énoncé de l'élève et en l'élargissant. "Ah!, tu veux encore des céréales? Tiens voilà d'autres céréales."
2.5 UTILISER DES EXPRESSIONS SIMPLES DE SALUTATIONS, DES MARQUES DE POLITESSE.	
2.5.1 Répondre par un geste ou par la parole à des salutations de personnes très familières, soit au moment de l'accueil, ou du départ (Ex.: Allô, salut, bye bye...):	L'adulte prendra soin de se placer à la hauteur de l'élève aux moments où il veut l'initier à ce type de contacts sociaux.
.1 Par le geste "Bye Bye"; .2 Par la parole "Allô", "Bye Bye", "Bonjour", etc.	Avec l'élève qui ne réagit pas, l'adulte pourra lui donner un support physique pour l'aider à faire le geste "Bye Bye".

OBJECTIFS	CONSIDERATIONS PEDAGOGIQUES
2.6 COMPRENDRE ET UTILISER DANS DES SITUATIONS APPROPRIEES DES VERBES EXPRIMANT DES ACTIONS ASSOCIEES A SES INTERETS, SES BESOINS OU A DES EVENEMENTS FRAPPANTS PRESENTS DANS SON ESPACE-TEMPS (ICI, MAINTENANT).	L'apprentissage des verbes d'action revêt une importance toute particulière au cours du développement psycho-linguistique.
2.6.1 Manifester qu'il (elle) comprend des verbes d'action en exécutant des consignes verbales dans des situations de la vie quotidienne:	Le fait de pouvoir isoler, nommer un comportement intimement lié au sujet ou à une situation donnée, constitue un progrès. C'est ainsi qu'au stade du mot-phrase, l'élève sera plus porté à dire, par exemple, "cheveux" plutôt que "peigner" pour exprimer "peigne mes cheveux". De plus, les verbes joueront un rôle important plus tard dans la construction de la phrase complète. Une attention toute particulière doit être portée à ce contenu sémantique.
.1 Exécuter des actions familières avec son groupe, tandis que l'enseignant(e) prend soin de nommer l'action.	Cet objectif vise à rendre le jeune capable de comprendre des verbes exprimant des actions qu'il sait déjà faire sans connaître l'étiquette verbale qui y est rattachée. Un support à cet apprentissage est le "geste" qui illustre l'action (tels les gestes de l'ANER-IMO).
.2 Exécuter individuellement une action familière à partir d'une directive verbale et gestuelle.	L'élève apprendra graduellement à associer un geste significatif, une action familière à un mot. Cette association mot-action devrait se faire lors d'activités signifiantes et lorsqu'il expérimente l'action. Exemples: - Lors des activités motrices, en commentant, puis en réclamant des actions (grimpe, saute, tourne, etc.); - Lors des activités journalières, en commentant ou en réclamant des actions: "attache ton pantalon", "attache ton manteau", "accroche ton manteau", "enlève ton manteau", "donne-moi ton manteau"; - Lors des activités ludiques, par exemple en commentant les actions de l'élève: "la poupée est tombée", "tu laves l'assiette", "tu essuies l'assiette", "oh! l'assiette est cassée", etc.; - En amenant l'élève à expérimenter diverses actions, ex.: "viens, on va danser", "veux-tu couper la pomme?", "on va laver ton linge", "on s'en va au magasin pour acheter des biscuits", etc.; - Lors d'activités dirigées telles que le sac d'actions. On peut associer un animal à une action lors de jeux: "l'oiseau vole",

OBJECTIFS	CONSIDERATIONS PEDAGOGIQUES
	'la grenouille saute', 'le poisson nage', etc.
.3 Exécuter une action familière à partir d'une directive verbale seulement.	On amènera l'élève à exécuter des actions familières dans des situations diverses ('lave tes mains', 'lave la table', 'lave les patates').
2.6.2 Utiliser des verbes d'action à des fins de communication:	L'élève a souvent recours à l'adulte pour lui demander de l'aide. Ce sont là des occasions qu'on peut exploiter pour l'amener à utiliser certains verbes:
.1 Pour demander une action.	- Lorsque le jeune se présente à l'adulte et lui tend son soulier détaché, ce dernier peut lui demander: 'Qu'est-ce que tu veux?'. - Si l'élève pointe son pied, l'adulte lui donnera le modèle 'attache'. Il apprendra ainsi graduellement à utiliser le mot approprié pour formuler sa demande. On peut aussi créer certaines situations pour que l'élève ait à exprimer l'action. Par exemple, bloquer son passage pour l'amener à dire 'pousse (toi)' ou 'ôte (toi)'.
.2 Pour commenter un événement.	Les événements qui frappent les jeunes, ceux qui entraînent une modification brusque de l'environnement, constituent souvent l'ébauche des premiers commentaires. Ce sont souvent les plus faciles à enseigner: Exemples: 'cassé' (un objet qui se brise) 'tombe' (personne ou chose qui tombe subitement, ou qu'on fait tomber)
.3 Pour 'décrire' des actions ou une scène.	L'adulte peut, avant de quitter la classe pour se diriger vers des activités spécifiques, l'indiquer à l'élève et attirer son attention sur l'action qui sera exécutée. Exemples: 'on s'en va ... nager' 'on s'en va ... nager'

OBJECTIFS	CONSIDÉRATIONS PÉDAGOGIQUES
	"on va aller se ... balancer", etc. Par la suite, ce sera aux élèves à anticiper ou à deviner l'action à venir.
2.7 COMPRENDRE ET UTILISER DES TERMES EXPRIMANT DES SENSATIONS INTERNES.	Les activités dirigées telles que le sino, les jeux de loto d'actions, les livres d'histoires peuvent aussi inciter l'élève à utiliser des verbes d'action.
2.7.1 Identifier de façon non verbale une sensation interne vécue par lui (elle) au moyen d'une réaction appropriée: signe, cinèse, geste d'acquiescement au mot employé par quelqu'un d'autre pour décrire cette sensation.	Cet objectif vise à rendre l'élève capable de percevoir et d'identifier des états internes non émotifs: la faim, la soif, la douleur... La progression de l'objectif se fait selon deux axes: le premier allant d'une forme d'expression non verbale à une expression verbale de plus en plus explicite, le deuxième allant d'états simples ressentis par l'élève lui-même à l'identification et à l'expression d'états ressentis par d'autres personnes (cette remarque vaut aussi pour l'objectif 2.13 - Expression d'émotions). Le rôle de l'adulte consiste à associer le mot adéquat à la sensation interne selon les indices extérieurs fournis par l'élève. Par exemple, il peut dire à l'élève qui pleure une main posée sur l'oreille: "tu as mal à l'oreille?".
2.7.2 Identifier au moyen d'une "réaction appropriée" une sensation interne vécue par un camarade ou un adulte à partir d'indices situationnels.	Afin d'atteindre cet objectif, l'adulte devrait profiter de toute situation vécue pour y associer le mot pertinent. Par exemple, il peut dire à un jeune qui le voit consoler un pair qui s'est blessé: "Pierre s'est fait MAL". L'adulte pourrait également attirer l'attention de l'élève sur des situations représentées dans des livres d'histoire. Par exemple: "il va voir le docteur; le garçon est MALADE"...

OBJECTIFS	CONSIDERATIONS PEDAGOGIQUES
2.7.3 Exprimer à un interlocuteur une sensation interne vécue par lui (elle) ou par un autre:	NOTE: Cet objectif vise encore à rendre l'élève capable de percevoir et d'identifier des états internes, non émotifs. Il ne peut être poursuivi de façon systématique et ne sera probablement pas atteint à court terme. Il est cependant présenté dès ce stade afin de donner au jeune un moyen d'exprimer "que quelque chose ne va pas" autrement que par des pleurs.
.1 En faisant un geste significatif. .2 Par un terme approprié.	Il pourra d'abord EXPRIMER ce qu'il ressent: "faim", "bobo", ...
	Il pourra plus tard INFORMER l'adulte sur ce qu'un autre ressent: Ex.: non verbal: l'élève met une main sur son front ou son ventre, manifeste une expression de douleur et pointe un pair qui est malade.
	Les mots à acquérir sont ceux qui désignent des sensations internes: "faim, soif, bobo". Ce dernier mot peut même être le seul acquis dans un premier temps.
	NOTE: Le jeu symbolique est fort approprié à un tel entraînement: - jeu du docteur, - jeu du restaurant, etc. - etc.

OBJECTIFS	CONSIDERATIONS PEDAGOGIQUES
	corps sous une couverture ou dans ses vêtements, ex.: rentrer sa main dans sa manche, puis, faire mine de la chercher en disant: 'où est sa main? J'en n'ai plus! Elle est partie!', etc. Il fait ensuite mine de la retrouver en exagérant les intonations, en exprimant la surprise, etc. L'élève pourra cacher quelque chose à son tour et l'adulte pourra le questionner: 'où est ton pied?', 'il est parti!', etc.; - faire des bulles de savon avec le jeune; s'amuser à les attraper et dire au même moment: 'ah! y en n'a plus!'.
2.9 COMPRENDRE ET UTILISER DE FACON FONCTIONNELLE DES EXPRESSIONS INDIQUANT LE LIEU. 2.9.1 Exécuter des consignes impliquant des notions de lieu en étant supporté(e) par le contexte.	Au début, l'élève peut confondre les notions de lieu entre elles, sans comprendre tout de même qu'on fait référence à un lieu lorsqu'on utilise des locatifs tels 'en haut', 'en bas', 'dans', 'sur'. En réponse à une consigne où on lui demande de placer un objet, il essaiera de le placer en choisissant le lieu probable. Dans les situations de tous les jours, l'adulte pourra solliciter l'aide du jeune, pour ranger des objets (ex.: 'va porter le disque SUR l'armoire') ou pour lui faire chercher des articles dont il a besoin (ex.: 'les ciseaux sont DERRIERE la boîte'). Si l'élève se trompe, l'adulte prendra le temps de retourner avec lui et de lui répéter la consigne tout en plaçant ou en prenant l'objet. L'adulte pourra stimuler la compréhension et l'expression de ces concepts en offrant un modèle verbal, par exemple: en exécutant une tâche impliquant beaucoup de manipulations ou de mouvements, l'adulte peut parler de ce qu'il fait et décrire son action en mettant de l'emphase sur les locatifs. Exemples: L'adulte cherche ses clés qu'il a égarées. "Je vais regarder DANS mon sac ... EN-DESSOUS de ces papiers ... SUR l'armoire ... DERRIERE le tourne-disque, etc. NOTE: L'usage simultané de l'expression locative et d'un geste cor-

OBJECTIFS	CONSIDÉRATIONS PÉDAGOGIQUES
	répondant (AMER-180 par exemple) peut faciliter l'apprentissage de ces concepts. IMPORTANT: L'adulte introduira la question "où?" et l'utilisera très fréquemment lorsqu'il travaillera le contenu sémantique de lieu. L'élève pourra commencer à associer cette question à une notion de lieu, il pourra apprendre à y répondre en désignant un lieu et apprendre à poser cette question lui-même.
2.9.2 Exprimer une relation de lieu simple, en employant l'expression de lieu appropriée, soit: 'ici', 'là', 'en haut', 'en bas'. 2.9.3 Lorsque le contexte fournit peu de support, exécuter des consignes simples, impliquant les expressions de lieu:	Exemple de situation: On décore la classe pour une fête et c'est l'élève qui doit indiquer à l'adulte où placer les ballons, guirlandes, etc. S'il utilise des expressions comme "ici" ou "là", l'adulte en profitera pour faire de l'EXPANSION, en reformulant par une expression plus précise telle que: "oui, là en haut' en haut le ballon'", "d'accord, ici, ici sur la table..." NOTE: Dans un tel contexte, il est tout à fait naturel que l'élève ne cherche pas à employer une expression plus précise que "ici" et "là", son interlocuteur pouvant facilement voir à quel lieu il fait référence. Cela se produit dans tous les contextes où le référent et l'interlocuteur sont présents.
.1 en bas .2 en haut .3 dans .4 sur, dessus .5 sous, dessous .6 en avant, devant .7 en arrière, derrière	

OBJECTIFS	CONSIDERATIONS PEDAGOGIQUES
2.9.4 Exprimer une relation de lieu en désignant simplement le nom de l'endroit ou de l'objet impliqué dans cette relation (sans pour autant utiliser le "terme locatif").	Exemple: L'élève dira "sacoche" pour dire que les clefs sont dans la sacoche; l'élève dira "piscine" pour dire qu'on s'en va à la piscine. L'élève dira "chapeau tête" pour signifier "le chapeau sur la tête"; l'élève dira "balle camion" pour "on met la balle dans le camion".
2.9.5 Exprimer une relation de lieu entre deux objets par l'utilisation du terme "locatif" approprié, soit:	À ce stade, l'élève peut encore confondre certaines de ces expressions.
.1 dans .2 dessus (sur) .3 dessous (sous) .4 en avant ou devant .5 en arrière ou derrière .6 ou par deux noms (une relation de lieu étant sous-entendue)	Les jeunes adorent les jeux de "cachette" et les "secrets dits dans l'oreille". Ces contextes et situations sont fort propices pour travailler les locatifs.
2.10 COMPRENDRE ET UTILISER DE FAÇON FONCTIONNELLE DES TERMES EXPRIMANT LA POSSESSION.	
2.10.1 Manifester qu'il (elle) comprend le lien d'appartenance exprimé dans des expressions telles que "À Julie", "à moi", "à toi", etc...	Au lieu de distribuer lui-même des articles appartenant aux élèves, l'adulte peut inviter un élève à le faire. Exemple: Après la période d'arts plastiques, le spécialiste remet à l'enseignant les dessins faits par chacun des élèves. L'enseignant propose aux élèves d'apporter leur dessin à la maison. Puis il demande à Sophie de l'aider à remettre les dessins à leurs auteurs (à partir d'un énoncé de l'adulte "celui-ci est à Éric", "celui-là est à toi", etc. IMPORTANT: L'adulte introduira la question "À qui" et l'utilisera de

OBJECTIFS	CONSIDÉRATIONS PÉDAGOGIQUES
	façon plus systématique lorsqu'il travaillera les expressions d'appartenance, cela afin de permettre à l'élève d'associer cette question à une notion de possession.
2.10.2 Utiliser en contexte approprié des expressions indiquant l'appartenance: .1 un nom propre .2 à + un nom propre .3 à moi, à toi, à lui	Exemple: Après la période de piscine, une personne autre que le titulaire (l'orthopédagogiste) entre dans la classe et dit qu'elle a trouvé des maillots (ce sont évidemment ceux des élèves de cette classe). Elle ignore à qui ils appartiennent et demande aux jeunes de l'aider à les remettre à leur propriétaire, tout en les entraînant à faire usage d'une expression appropriée telle que: "à Marie", "à lui", "à elle", "à moi", etc. Dans un jeu où les élèves peuvent participer à tour de rôle, ces derniers sont invités à dire "à moi" ou "à Julie" ou "c'est mon tour" lorsqu'on demande "C'est le tour de qui maintenant?". Exemple de situation provoquée où sont intégrés les contenus sémantiques précédents en plus du concept d'appartenance: À leur retour du cours de natricité, les élèves cherchent leur linge afin de se rhabiller. Ils ne le trouvent pas, l'adulte ayant intentionnellement caché les vêtements pêle-mêle dans un grand sac et ayant pris soin d'y ajouter ses effets personnels: - les jeunes émettent diverses hypothèses à savoir "où?" leur linge peut se trouver ... (en profiter pour travailler les notions spatiales), - ils vérifient les hypothèses émises, - on trouve finalement que le linge est caché dans le grand sac, - qui a bien pu faire ça? - différentes hypothèses: noms de personnes,

OBJECTIFS		CONSIDERATIONS PEDAGOGIQUES
2.5.2	Répondre par un geste ou par la parole aux salutations de différentes personnes.	L'adulte pourra également utiliser le modelage.
2.5.3	Prendre l'initiative de saluer, à l'arrivée ou au départ, des personnes de son entourage.	Pour amener le jeune à prendre lui-même les devants pour saluer à l'heure du départ, l'adulte diminuera graduellement les indices incitatifs. Alors qu'au début, il lui donnait carrément le modèle à imiter, il pourra par la suite continuer de se placer à la hauteur de l'élève et lui montrer par son attitude qu'il "attend" quelque chose de lui.
2.5.4	Dire "merci" en situation appropriée.	L'adulte commencera par dire souvent "merci" à l'élève quand celui-ci lui apporte un objet et en d'autres circonstances appropriées. Au moment où l'adulte donnera un objet à l'élève, il encouragera celui-ci à lui répondre en lui donnant le modèle ou en lui fournissant une ébauche du mot "me...". Comme pour la salutation, l'adulte retirera graduellement ses indices d'incitation et montrera par son attitude qu'il "attend" une réaction de jeune.
2.5.5	Répondre adéquatement à la question "Quel est ton nom?" ou "Comment t'appelles-tu?" (sans pour autant utiliser une prononciation parfaite):	Quand une personne nouvelle viendra dans la classe, le professeur l'invitera à demander à chacun des gars de dire son nom. Le professeur supportera chacun des jeunes en se plaçant près d'eux pour pouvoir leur procurer un modèle au besoin.
.1	Dire son prénom.	
.2	Dire son nom au complet.	

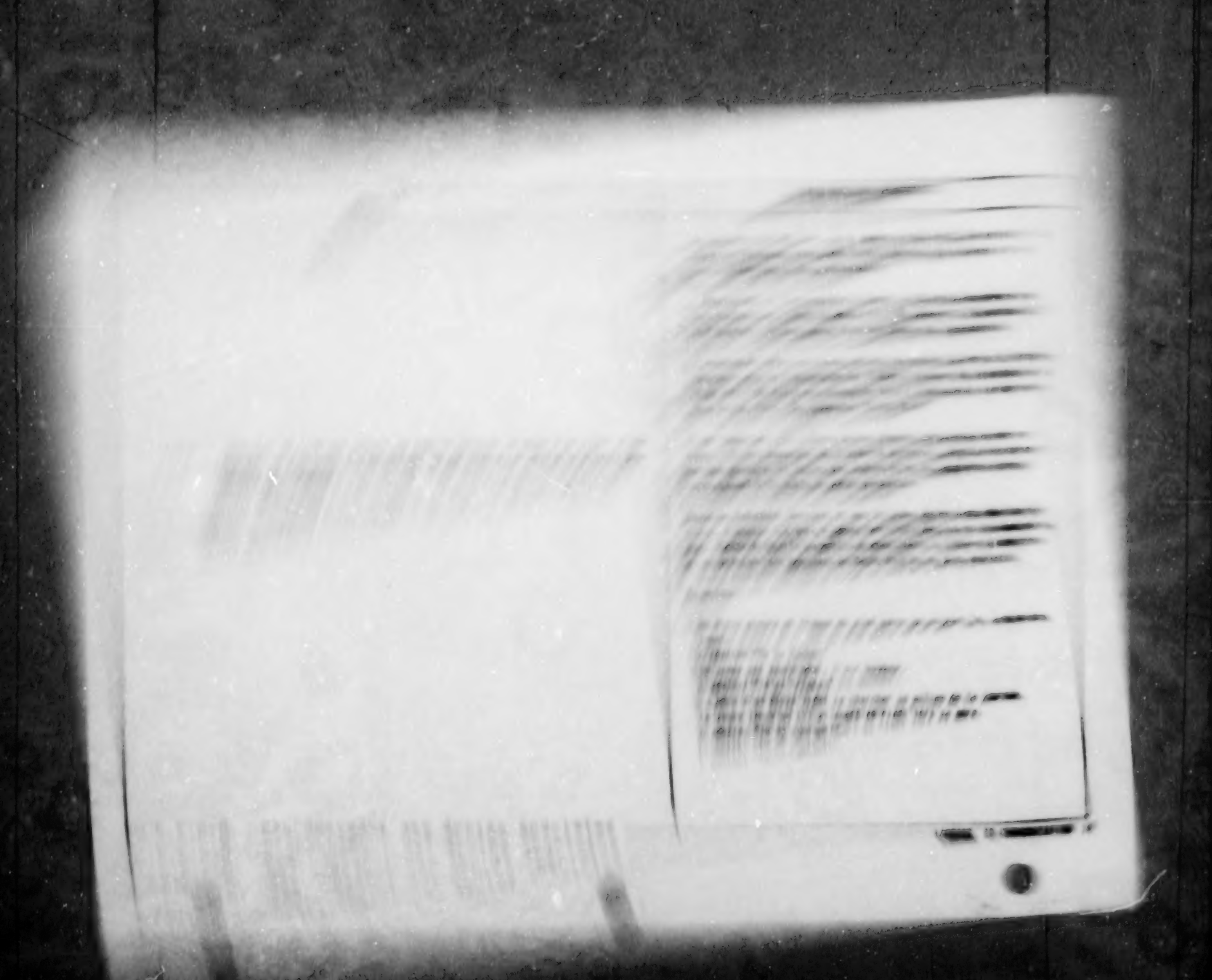
OBJECTIFS	CONSIDÉRATIONS PÉDAGOGIQUES
2.0 COMPRENDRE ET UTILISER DE FAÇON FONCTIONNELLE DES TERMES EXPRIMANT LA "NON-EXISTENCE".	NOTE: Non-existence: expression référant à la disparition ou à la non-existence d'un objet, d'une action dans un contexte où on s'attendrait l'y trouver.
2.0.1 Manifester qu'il (elle) comprend le sens des termes "fini", "parti", "y en a plus", par ses mimiques, par l'exploration du regard, par son attitude, etc...	Pour initier l'élève au concept de non-existence, l'adulte pourra commenter et attirer son attention dans certaines situations. Exemples: - Lorsqu'un individu quitte la classe, l'adulte peut faire remarquer que la personne est partie. L'adulte peut aussi feindre ne pas avoir remarqué le départ, faire semblant de chercher la personne et conclure qu'elle est PARTIE; - quand l'élève a terminé une tâche (un casse-tête, l'habillage, etc.), l'adulte peut dire d'un ton enthousiaste "oh! tu as FINI"; - au repas ou à la collation, quand l'élève termine son plat, l'adulte peut attirer son regard, se mettre à son niveau, et en pointant l'assiette, dire "y en a plus!". On pourra réaliser, par exemple, que l'élève a compris le sens de "c'est fini" s'il arrête son activité quand on le lui dit. On pourra aussi réaliser qu'il comprend "y en a plus" si, en tendant son verre à l'adulte pour qu'on lui verse encore du lait, l'élève ne montre pas d'insistance s'il se fait répondre "y en a plus!".
2.0.2 Commenter ou informer autrui sur l'absence d'un objet, d'une action, d'une personne: .1 En utilisant un geste significatif. .2 En utilisant les mots "fini", "parti", "n'a plus".	Pour inciter le jeune à exprimer la non-existence, l'adulte pourra: - demander à l'élève de l'avertir lorsqu'il aura complété son casse-tête afin de pouvoir s'en procurer un autre. L'adulte incitera l'élève à dire "fini" lorsqu'il viendra vers lui; - en jouant avec un tout-petit, s'amuser à cacher une partie de son

OBJECTIFS	CONSIDÉRATIONS PÉDAGOGIQUES
	- l'adulte avance être l'auteur de ce tour et propose aux élèves le jeu suivant: à tour de rôle chacun aura à fermer les yeux, piger un article, puis on demandera: "à qui le pantalon?", "le chandail?", "les clefs?", "la cacoche?". On peut ici en profiter pour élargir leur vocabulaire d'objets. Les élèves exprimeront ici le concept d'appartenance, soit: - en pointant la personne à qui appartient l'objet, - en la nommant, - en utilisant des expressions telles que: "à moi", "à lui", "à toi", etc. L'adulte fera de l'EXPANSION en aidant l'élève à acquérir une forme linguistique de plus en plus évoluée. On pourra ajouter à cette activité un contenu de "dénégation" (objectif 2.10). L'adulte devra faire semblant que le linge qui a été pigé lui appartient afin que son propriétaire réfute son assertion en disant "non, pas à toi ...".
2.11 COMPRENDRE ET UTILISER EN CONTEXTE APPROPRIÉ DES TERMES EXPRIMANT L'ATTRIBUTION.	
2.11.1 Manifester qu'il (elle) comprend le sens de certains qualificatifs élémentaires tels que: gros/petit, grand/petit, sale/propre, beau/pas beau, chaud/froid, pareil/pas pareil, etc...	Nous utiliserons d'abord les situations de vie de l'élève, ses jeux et ses activités, pour lui faire percevoir des qualités distinctives caractérisant certains objets de même que des sensations externes

OBJECTIFS	CONSIDERATIONS PEDAGOGIQUES
2.11.2 Exprimer des attributs élémentaires, tels que: gros/petit, grand/petit, sale/propre, beau/pas beau, belle/pas belle, dur/mou, chaud/froid, pareil/ pas pareil, etc...	(chaud-froid, mouillé, etc.). On y associera en même temps les mots pertinents. Par exemple, on attirera l'attention du jeune sur: - sa soupe qui est CHAUDE au moment où il y goûte; - ses mains qui sont MOUILLÉES au moment où il les lave; - ses mains qui sont toutes SALES après avoir travaillé avec de la peinture, puis qui sont PROPRES une fois lavées; - un ballon qu'on gonfle et qui est PETIT au début, puis GROS à la fin; - un GROS ou un PETIT morceau de gâteau; - la nouvelle robe de Josée qui est BELLE; etc. Pour vérifier si l'élève comprend les différents qualificatifs, on pourra en placer un vis-à-vis deux objets présentant des qualités contraires et lui demander de nous indiquer celui qui possède telle ou telle qualité. Exemple: L'élève a un gros et un petit ballon: "donne-moi le gros". IMPORTANT: L'adulte introduira la question "comment est" et l'utilisera plus systématiquement lorsqu'il travaillera les expressions de qualité afin de permettre à l'élève d'associer cette question à une notion d'attribution. Situations provoquées: - Quelques objets sont dissimulés sous une couverture, chacun à "tour de rôle" va palper un article sans le regarder, et doit répondre aux questions: - "Comment il est?" - "Est-ce qu'il est gros?" ... petit?"

OBJECTIFS	CONSIDÉRATIONS PÉDAGOGIQUES
	- "Est-ce qu'il est dur?" ... mou?" - "Devine ce que c'est?" On vérifie ensuite en groupe ces différentes qualités. - Jeu de déplacement où l'on met à la disposition des jeunes des paires d'objets se distinguant par une qualité: Ex.: grosses et petites lunettes; bas longs et bas courts; grands et petits souliers; chapeau mou et chapeau dur, etc. On invitera l'élève à nous demander ce qu'il désire. S'il nous demande des lunettes, on l'invitera à qualifier celles qu'il choisit. Ce contenu sémantique est fort bien illustré à travers des attributs variés dans les films en boucle super 8 de l'O.N.F. de la série "Je raconte ce que je vois": comparaisons 1 et 2 et contraire 1 et 2.
2.12 COMPRENDRE ET UTILISER EN CONTEXTES APPROPRIÉS DES NOTIONS DE QUANTITÉ.	
2.12.1 Manifester qu'il (elle) comprend des termes simples indiquant la quantité, soit: un peu/beaucoup, un/deux.	L'adulte pourra faciliter cet apprentissage en pairant ces termes à un geste significatif. Situations naturelles d'apprentissage: - Au moment de verser du jus aux élèves, on montre dans des verres transparents qu'il est possible d'y mettre "un peu de jus" ou "beaucoup de jus". Puis, on demande à chacun s'il en veut "un peu" (comme celui-ci) ou "beaucoup" (comme celui-là). L'adulte répond alors à la demande de l'élève telle qu'exprimée (même si par exemple, pour un sujet échalalique, la réponse de l'adulte ne correspond pas à l'intention réelle du jeune). Plus tard, cette activité pourra être répétée sans passer par un modèle visuel (on ne montre pas les 2 verres). Le même procédé peut

OBJECTIFS	CONSIDÉRATIONS PÉDAGOGIQUES
	être utilisé pour la nourriture, pour les jouets à pièces multiples, etc. - À l'inverse, mais dans les mêmes activités, il peut arriver que ce soit l'adulte qui demande et l'élève qui donne. - À l'habillage, on ne donnera à l'élève qu'une seule mitaine. Si par un geste, un mot, il nous réclame l'autre, on peut lui donner le modèle "l'autre" (contexte de récurrence); on peut aussi attirer son attention sur le fait qu'il a "deux" mitaines.
2.12.2 Exprimer des notions simples de quantité, soit: un peu/beaucoup, un/deux... dans des situations où il (elle) a à demander, à faire un choix, à informer.	Situation de jeu: Dans un jeu où le jeune doit réussir à obtenir une paire d'images identiques (un jeu de mémoire, jeu "pige dans le lac", etc.), on attirera son attention sur le fait qu'il a "UNE seule image" ou "les DEUX images". IMPORTANT: L'adulte introduira la question "combien?" et l'utilisera de façon plus systématique lorsqu'il travaillera les expressions de quantité; cela, afin de permettre à l'élève d'associer cette question à une notion de quantité.
2.13 COMPRENDRE ET UTILISER DES TERMES EXPRIMANT DES ÉMOTIONS TELLES QUE LA COLÈRE, LA JOIE, LA PEUR, LA SURPRISE.	
2.13.1 Exprimer par des cris/pleurs, des gestes, des intonations variées qu'une émotion est ressentie (colère, joie, tristesse, peur, surprise...).	Il est évident que pour exprimer des émotions, l'élève doit pouvoir en vivre. Bien sûr, les situations naturelles sont souvent génératrices d'émotions, mais il peut aussi être intéressant d'en provoquer. Avec les tout petits, on pourra jouer à se mettre dans la peau d'un personnage. Par exemple: - L'orthophoniste fait le chien méchant... L'enseignant et les élèves



OBJECTIFS	CONSIDÉRATIONS PÉDAGOGIQUES
	se sauvent; ils ont peur... On commente tout haut: "J'ai peur!" La chanson "Promenons-nous dans le bois pendant que le loup n'y est pas..." peut aussi être intéressante. - L'enseignant et l'orthophoniste jouent à attraper les jeunes pour les chatouiller. Tout le monde rit. On commente: "C'est amusant!". À l'inverse, ce peut aussi être les jeunes qui les attrapent. - L'enseignant entre en classe portant un veston à l'envers. L'orthophoniste attire l'attention sur l'aspect cocasse de la situation et l'on rit. Un élève est chargé de dire à l'enseignant ce qui provoque le fou rire. On commente: "C'est drôle!"
2.13.2 Identifier de façon non verbale une émotion éprouvée au moyen d'un signe, d'une mimique ou d'un geste d'acquiescement ou mot avancé par quelqu'un d'autre pour décrire cette émotion.	Il est important que l'élève puisse prendre conscience de ses émotions. Il est essentiel de l'aider à percevoir, identifier et exprimer ses émotions et celles des autres et de lui apprendre à réagir correctement à la suite de cette perception. Quand un événement survient et que le jeune éprouve une émotion spéciale, l'adulte l'aidera à identifier cette émotion en lui donnant un nom. Cette étiquette permettra graduellement à l'élève d'identifier et de préciser ses émotions de façon de plus en plus explicite. Exemples: - Un élève pleure et frappe du pied parce qu'un pair lui a enlevé un jouet. L'adulte: "Tu es fâché!" - Un jeune est assis seul, l'air boudeur. L'adulte: "Tu es triste?" - La mère d'un élève vient le chercher au milieu de la journée. Le jeune lance un cri et court en riant vers sa mère. L'adulte: "Tu es content!"

OBJECTIFS	CONSIDÉRATIONS PÉDAGOGIQUES
2.13.3 Réagir de façon adaptée aux sentiments qu'il (elle) perçoit.	Exemple: Être attristé si un pair se fait mal plutôt que de rire.
2.13.4 Identifier de façon non verbale les émotions exprimées par ceux (celles) qui l'entourent, adultes ou enfants, au moyen d'un signe, d'une mimique ou d'un geste d'acquiescement ou mot avancé par quelqu'un d'autre pour décrire cette émotion.	Dans un second temps, l'élève apprendra à reconnaître les émotions et les sentiments des autres. Cela lui permettra par la suite d'ajuster ses réactions à l'intérieur de sa relation avec eux. Lorsque la situation s'y prête, l'adulte permettra au jeune d'identifier les sentiments exprimés par un autre en y associant le mot qui décrit ce sentiment. Face au camarade qui sourit et s'applaudit en regardant sa maison de blocs, l'adulte dira: "Regarde, André est content. Il est fier de son travail." Au moment où une personne s'en vient dans la classe (ex.: l'éducateur spécialisé), l'enseignant propose qu'on lui fasse une surprise. Tout le monde va se cacher. À son arrivée dans la classe, l'éducateur exagère son étonnement de se trouver personne, puis sa surprise de voir soudainement tout son petit monde. L'enseignant sentiemera que l'éducateur a été SURPRIS. On lui a fait une SURPRISE, etc. Il reproduira les mimiques de l'éducateur. NOTE: Il peut être intéressant d'afficher dans la classe des illustrations exprimant les principales émotions. Quand quelque chose survient et qu'une émotion est ressentie de façon évidente, l'enseignant peut pointer l'image en même temps qu'il verbalise l'émotion vécue. En plus d'avoir fréquemment utilisé les termes exprimant les émotions dans des contextes naturels, on pourra consolider ces concepts et vérifier si l'élève les a bien compris: En regardant des livres où des émotions sont vécues, clairement illustrées par les mimiques des personnages et associées à l'événement les ayant provoquées.

OBJECTIFS	CONSIDERATIONS PEDAGOGIQUES
	À l'intérieur de zones, de jeux symboliques où l'on demande à l'élève de prendre une attitude fâchée, triste, de faire semblant d'avoir peur, etc.
2.13.5 Exprimer une émotion qu'il (elle) perçoit chez lui (elle) ou chez un(e) autre par des expressions appropriées:	L'élève utilisera une expression désignant une émotion surtout dans des situations naturelles quand un événement survient (ex.: un pair fait une colère) ou en regardant des livres.
.1 Fâché .2 Content .3 Triste ou a de la peine .4 A peur .5 Aime, n'aime pas	
2.14 FAIRE DE LA DÉNÉGATION.	Ce contenu sémantique réclame des habiletés telles que l'esprit critique et une bonne compréhension de la question ou du commentaire de son interlocuteur. Son acquisition chez l'élève déficient intellectuel semble correspondre à un moment important de son développement. L'acquisition de la dénégation lui permettra d'arriver à discuter et échanger sur un plan d'égalité avec les autres.
2.14.1 Répondre avec discernement à des questions ou à des "assertions" entraînant un "oui" ou un "non".	Beaucoup d'élèves sont portés à répondre naturellement par un "oui" aux questions de l'adulte, trop habitués qu'ils sont à toujours acquiescer... Suggestions d'activités structurées: Exemple A: On distribue des cartes aux élèves, certaines comportant un objet ou un personnage attrayant (ex.: vedettes de la T.V.), les autres étant vierges. Chacun doit répondre à une question de l'adulte ou d'un pair, telle que: "As-tu vu Boy George?" ou "As-tu Tintin?" etc. L'élève répond par un "oui" ou "non" tout en gardant

OBJECTIFS	CONSIDERATIONS PEDAGOGIQUES
	sa carte dissimulée. Après, on vérifie l'exactitude de sa réponse. Si elle est adéquate, l'élève peut piger une nouvelle carte et le jeu se poursuit. Exemple B: L'adulte invite les élèves à venir "cacher" des jouets et objets de la classe dans une grande boîte devant attirer la curiosité. L'adulte a les yeux bandés. Comme il lui est impossible de voir, il demande aux jeunes à tour de rôle d'aller chercher un objet de leur choix parmi une série d'objets de la classe. L'adulte questionne les élèves sur des caractéristiques simples et sur la nature de l'objet. - "Est-ce que c'est rond?" - "Est-ce un ballon?" Après quelques questions, l'adulte peut avoir réussi à deviner ou "donner sa langue au chat". L'élève lui dira alors le nom de l'objet et le cachera dans la boîte. Ces activités amènent l'élève à ECOUTER PLUS ATTENTIVEMENT et à fournir des réponses PLUS DIFFERENCIEES. Suggestions d'activités en contexte réel: Ce niveau réclame plus de discernement que le précédent. Pour préparer une activité de bricolage ou une activité culinaire, la liste des articles nécessaires est élaborée par les élèves eux-mêmes, à partir de choix multiples. Pour faire du lait au chocolat, est-ce que ça prend ...

OBJECTIFS	CONSIDÉRATIONS PÉDAGOGIQUES
	- une tasse? - une cuillère? - une balayeuse? - du sucre? - du café? - du chocolat en poudre? - du lait? - de l'eau? Environ deux questions sont prévues par élève. Le groupe doit juger de l'exactitude de la réponse de chacun. La liste des articles nécessaires à l'activité est ainsi dressée; on peut ensuite la comparer aux objets qu'avait préparé à l'avance l'adulte, et, enfin, le bricolage ou l'activité culinaire peut commencer. De telles activités ont pour effet de maintenir la "vigilance" de l'élève face aux questions ou aux assertions de l'adulte, afin que son esprit critique ne s'endorme pas. Un manque de vocabulaire réceptif peut souvent être à l'origine de réponses inadéquates de la part de l'élève. Il importe en pareil cas d'intervenir.
3.14.2 Manifester par une mimique qu'il (elle) se rend compte que quelqu'un a dit quelque chose de faux ou d'absurde.	Intentionnellement, l'adulte pourra, d'un air taquin, faire des affirmations contraires au bon sens lorsque le contenu est familier à l'élève. Ainsi, l'adulte offre une craie à l'élève qui vient chercher des ciseaux en disant: "Ce sont des ciseaux, ça?" L'adulte dont des énoncés absurdes. Par exemple, il montre une main à l'élève et dit: "C'est pas un pied, c'est une main." Par la suite, il demande à l'élève: "Est-ce que c'est un pied?" pour l'amener à répondre: "Pas un pied!" L'adulte apporte une information erronée, telle que: "C'est ce matin la piscine?"..."Tu as raison, je me suis trompé, le lundi on n'a jamais de piscine, merci!" La démarche permet d'entraîner l'élève à faire preuve de sens criti-

OBJECTIFS	CONSIDERATIONS PEDAGOGIQUES
	que par rapport à nos énoncés. Le jeune, se rendant compte qu'il n'a pas toujours à acquiescer à ce que dit l'adulte, sera peut-être porté à faire plus attention quand on lui parle.
2.14.3 Nier, réfuter une assertion qui lui semble fausse (issue d'un commentaire ou d'une question de l'adulte) en utilisant des expressions telles que: 'ce n'est pas', 'c'est pas', 'c'est pas vrai', etc.	Situation naturelle: En distribuant les vêtements des élèves, l'adulte peut poser des questions telles que: 'Est-ce que c'est à Stéphanie?', etc., sachant bien que ce n'est pas le cas. Situation provoquée: On peut utiliser des photos d'objets ou d'actions absurdes (ex.: un poisson dans une cage, un poisson qui vole, une bicyclette avec des roues carrées, etc.). L'adulte demande alors à l'élève de dire si 'ça se peut' ou 'ça se peut pas'. Voir revue 'Passe-Partout', vol. 13, pp. 6-8. Une variante de ce jeu consiste à faire des actions absurdes (ex.: mettre ses bas par dessus ses souliers) et à demander à l'élève si 'ça se peut' ou 'ça se peut pas'.
2.15 REPONDRE, ENGAGER, ET MAINTENIR LA CONVERSATION.	Ici l'élève poursuit le développement des habiletés sociales de la communication (objectif 2.13).
2.15.1 Participer à l'échange conversationnel en répondant de façon orale ou non orale .1 quand l'adulte s'adresse à lui (elle) .2 quand un pair s'adresse à lui (elle)	L'adulte adoptera une attitude d'attente, d'expectative, démontrant qu'il désire une réponse. L'adulte attendra une réponse qui corresponde au niveau du jeune: - un geste, si l'élève commence à s'exprimer de cette façon; - une vocalisation, s'il est à ce stade; - un mot ou une ébauche de mot, s'il commence à en produire, et ainsi de suite.

OBJECTIFS	CONSIDÉRATIONS PÉDAGOGIQUES
2.15.2 Amorcer la communication avec l'adulte et avec ses pairs dans diverses situations quotidiennes pour: .1 réclamer un objet .2 faire agir, donner des ordres, des consignes .3 informer .4 converser .5 attirer l'attention	Pour encourager les tentatives de l'élève à amorcer la communication, l'adulte se montrera disponible. Il sera à l'écoute du jeune quand celui-ci amorcera le contact et fera en sorte que la communication soit perçue positivement par l'élève.
2.15.3 Maintenir la communication en intervenant, en répliquant à plus de deux reprises dans la conversation.	Une fois que l'élève a entamé l'interaction et que l'adulte a répondu, la conversation n'est pas terminée! Il faut laisser savoir au jeune, lui montrer qu'on attend plus, par notre attitude non verbale. L'élève avec retard de langage est souvent lent à réagir. L'adulte lui donnera une chance en laissant écouler quelques secondes après avoir parlé. Si après quatre ou cinq secondes, il n'a pas répondu, l'adulte pourra lui fournir des indices non verbaux pour lui indiquer que c'est encore son tour. Exemples d'indices: ouvrir grand les yeux et soulever les sourcils, sourire pour indiquer qu'on attend quelque chose, pointer le sujet ou l'objet qu'on souhaite l'entendre nommer, etc. (1) La communication peut être considérée comme un jeu de ping-pong. Pour qu'elle soit maintenue: - le sujet de conversation doit intéresser les partenaires; - l'interlocuteur adulte doit être attentif (faire des commentaires, faire de l'écoute active). (1) "It takes two to talk", Hanen, Toronto, 1982

BLOC 3

COMPLEXIFICATION LINGUISTIQUE

OBJECTIFS	CONSIDÉRATIONS PÉDAGOGIQUES
3 **COMPRENDRE DIFFÉRENTES ÉLABORATIONS DE LA LANGUE ET AMÉLIORER L'INTELLIGIBILITÉ DE SA PAROLE EN CHERCHANT À LUI DONNER CONVENTIONNEL.**	
3.1 **AU COURS DE SES INTERACTIONS AVEC AUTRUI, CHERCHER À SE FAIRE COMPRENDRE PAR DIVERS MOYENS.**	Ici l'élève aura à complexifier son langage par l'évolution de ses interactions avec autrui (objectifs 3.1 et 3.2). Cet objectif réfère à une évolution dans la MOTIVATION à communiquer: l'élève désire être compris. Il s'abandonne pas facilement quand il n'est pas compris! Et il n'accepte pas d'être mal interprété!
3.1.1 Utiliser de lui-même (d'elle-même) des moyens non oraux pour tenter de clarifier son message (contexte physique, visuel, etc.)	L'élève ira, par exemple, montrer, pointer ce qu'il veut ou ce dont il veut parler. L'adulte l'encouragera à se servir des indices disponibles dans le contexte, tout en l'encourageant à améliorer sa production verbale pour mieux se faire comprendre.
3.1.2 Utiliser de lui-même (d'elle-même) des moyens oraux simples pour tenter de clarifier son message (en cherchant à parler plus lentement, plus fort, en mettant l'accent sur un mot en particulier, en répétant de mieux prononcer, etc.)	Afin d'encourager ce comportement: a) L'adulte manifestera par un visage, par ses interrogations, que le message n'est pas clair. b) Après que l'élève ait cherché de lui-même à l'améliorer, l'adulte fera de l'EXPANSION. (Voir Cahier I)
3.1.3 Reformuler de lui-même (d'elle-même) son énoncé,en y apportant des informations supplémentaires lorsqu'on lui demande qu'on ne le (la) comprend pas.	Afin d'encourager ce comportement, l'adulte pourra reproduire l'énoncé incomplet de l'élève, en adoptant un ton interrogatif: Exemple: L'élève : "cassé!" L'adulte: "cassé?" L'élève : "auto cassée!" L'adulte: "elle est cassée ton auto? Dis-moi comment c'est arrivé?" Dans cet exemple, l'adulte termine en faisant de l'EXTENSION.

OBJECTIFS	CONSIDÉRATIONS PÉDAGOGIQUES
3.2 CHERCHER À COMPRENDRE, PAR DIVERS MOYENS, UN MESSAGE QUI S'ADRESSE À LUI (ELLE). 3.2.1 Exprimer son incompréhension par le regard, la mimique. 3.2.2 Manifester son incompréhension verbalement: .1 en demandant de répéter .2 en demandant des informations additionnelles	Ici l'élève aura à complexifier son langage par l'évolution de ses interactions avec autrui (objectifs 3.1 et 3.2). Cet objectif comme le précédent réfère à une évolution dans la MOTIVATION à communiquer; allant au-delà de la recherche de contacts et de la satisfaction des besoins, la relation avec l'autre implique maintenant un souci d'échange d'information. Par différents moyens, l'enseignant cherchera à susciter ces comportements: [illegible]nner une information incomplète [illegible] répondre à un besoin de l'élève. Exemple: L'élève s'habille pour aller au gymnase. Il ne trouve pas ses espadrilles. Il va s'informer auprès de l'adulte qui répond "Ah! tes souliers, je les ai mis en-dessous." Il est possible que l'élève, au début, ne réalise pas que l'énoncé est incomplet, et qu'il aille chercher en-dessous des endroits probables, puis qu'il revienne à l'adulte et dise "où souliers?". Celui-ci complètera alors: "c'est vrai je ne l'ai pas dit en-dessous de quoi. Tes souliers sont en-dessous de mon bureau." B- Vérifier si l'élève a compris, par exemple en lui demandant: "As-tu compris?" ou encore "Qu'est-ce que j'ai dit?". C- Utiliser intentionnellement un mot que l'élève ne connaît pas, à l'intérieur d'un contexte facile. Par exemple, dans une tâche où l'élève doit identifier divers objets et les donner à l'adulte, celui-ci ajoutera à des objets familiers une beaconie, une éprouvette, un éteignoir à chandelle... Quand il réclamera un de ces objets insolites, il s'attendra à ce que l'élève manifeste qu'il ne comprend pas et qu'il ait à l'exprimer. Auparavant, il est fort souhaitable que ce comportement soit

OBJECTIFS	CONSIDERATIONS PEDAGOGIQUES
	modèle par une interaction planifiée avec l'orthophoniste, qui serait là comme un simple participant et qui réagirait ainsi: "Tu veux l'éteindre?" (avec emphase sur une attitude interrogative et d'incompréhension) "Mais, c'est quoi ça? Montre-moi!"
	Une tactique semblable peut être utilisée en contexte naturel.
3.3 COMBINER UN AGENT ET UNE ACTION AFIN DE PRECISER UNE INFORMATION.	Ici l'élève aura à consolider son langage par l'élaboration d'énoncés de plus en plus précis (syntaxe: objectifs 3.3 à 3.11 et 3.19).
	Définition du terme "AGENT": Celui qui désigne l'être ou la chose par lequel l'action est accomplie.
3.3.1 Produire des énoncés de type AGENT et ACTION en contexte contraignant.	Exemples de productions à deux composantes AGENT et ACTION:
	- "dodo bébé" - "parti papa" - "Manon tombée"
	NOTE: Les suggestions qui seront faites pour stimuler l'expression d'énoncés à deux mots peuvent servir également à consolider l'aspect réceptif de telles productions.
	Nonobstant le fait que l'adulte offre à l'élève un modèle conventionnel à ce stade des premiers énoncés, il est normal que ce dernier omette souvent l'article. De plus, il lui arrive de ne pas respecter l'ordre habituel des mots. Il sera souvent porté à commencer par l'élément qui lui paraît le plus important, celui qui véhicule le plus d'information. L'autre élément n'est ajouté que pour préciser ce passage.
	Exemple: "parti papa"

OBJECTIFS	CONSIDÉRATIONS PÉDAGOGIQUES
	Exemple d'une incitation formelle par l'adulte en contexte informel: Situation: Un élève vient de renverser un verre de lait par terre. L'adulte pointe, dit "Oh!" et fait un geste illustrant "tomber" ou produit une éclaboussure du mot. Un élève dit: "tombé". L'adulte se place à la hauteur du jeune, attire son attention et dit: "le LAIT est TOMBÉ" en exagérant sur le mot LAIT qu'il a vers. L'élève répond: "tombé le lait". L'adulte confirme la réponse de l'élève et fait spontanément de l'extension: "mais oui, le lait est tombé, on va l'..." Un autre élève répond: "laver!" L'adulte: "Oui, on va l'essuyer, on va laver le plancher, qui veut m'aider?"
3.3.2 Produire spontanément en conversation des énoncés de type "AGENT et ACTION".	Exemple d'une incitation en contexte formel: Utiliser un jeu de "Bingo" aménagé pour travailler ce type d'énoncé. Chaque élève reçoit une planchette différente où figurent quatre images illustrant des énoncés de type "AGENT et ACTION": Exemples: "le chien saute", "le chien mange", "la grenouille saute", "le bébé mange", etc. Les élèves reçoivent aussi quatre jetons pour déposer sur les images que l'on nommera. Au centre de la table, on place des cartes où figurent chacune des illustrations que l'on retrouve sur les planchettes que les élèves ont reçues. Les élèves à "tour de rôle" pigent une carte au centre et, sans la montrer aux autres, disent ce qu'ils y voient, ex.: "chien saute". Les enfants qui ont cette image sur leur planchette y déposent un jeton. Le premier à avoir rempli sa planchette est le gagnant. Cette activité fait prendre conscience au jeune locuteur qu'il doit

OBJECTIFS	CONSIDÉRATIONS PÉDAGOGIQUES
	être suffisamment précis pour que les autres comprennent. S'il ne dit que "chien", ses amis feront l'erreur de placer leur jeton sur le chien qui aboie. L'élève récepteur, lui, doit bien écouter celui qui parle pour placer son jeton adéquatement.
3.4 COMBINER UN MOT D'ACTION À UN MOT D'OBJET AFIN DE PRÉCISER UNE INFORMATION ET ÊTRE MIEUX COMPRIS(E).	Ici l'élève aura à enrichir son langage par l'élaboration d'énoncés de plus en plus précis (voyez les objectifs 3.3 à 3.11 et 3.15).
	Définition du terme "OBJET": Nom ou pronom sur lequel porte l'action indiquée par le verbe actif ou pronominal.
3.4.1 Produire des énoncés de type ACTION et OBJET en contexte contraignant.	Exemples de productions de l'élève:
	- "mange gâteau" - "coupe cheveux" - "tire l'auto" - "pousse Jessie"
3.4.2 Produire spontanément ou conversationnellement des énoncés de type ACTION et OBJET.	Exemple de jeu organisé:
	L'adulte détermine différentes petites tâches à exécuter. Il les illustre sur des cartes aide-mémoire et les présente aux élèves: Ex.: ouvrir les fenêtres, brosser ses dents, brosser la poupée, laver la poupée, laver la table, dessiner un bonhomme, découper un carré, dessiner un carré, etc.
	Le matériel nécessaire à la réalisation de ces tâches est placé à proximité. Pour déterminer qui exécutera ces tâches, on joue à la bouteille.
	Les élèves sont assis en cercle et on place au centre une bouteille que l'on fera tourner. Un élève a d'abord été placé hors du cercle; c'est lui qui, la première fois, fait tourner la bouteille et qui donne au pair qui est désigné la consigne à exécuter. Il s'inspire des cartes aide-mémoire pour choisir la tâche.

OBJECTIFS	CONSIDERATIONS PEDAGOGIQUES
3.5 COMBINER LA RECURRENCE ET LE NON. COMBINER LA RECURRENCE ET L'ACTION AFIN DE PRECISER UNE INFORMATION. 3.5.1 Produire des énoncés de type "RECURRENCE et NON" ou "RECURRENCE et ACTION" en contexte contraignant.	Ici l'élève aura à complexifier son langage par l'élaboration d'énoncés de plus en plus précis (syntaxe: objectifs 3.3 à 3.11 et 3.15). Exemples de productions de l'élève: - "encore gâteau" - "l'autre ciseaux" - "encore musique" - "encore couter" Des situations semblables à celles utilisées au chapitre précédent (objectif 2.4) peuvent servir à cet apprentissage. Si l'élève s'utilise que l'expression "encore" de façon isolée, il s'agira de le placer en présence d'alternatives de façon à ce qu'il ait "besoin de préciser" ce qu'il veut. Par exemple, lors d'une collation où du raisins, des céréales et du jus sont disponibles, l'élève devra préciser "encore + le nom de l'aliment" pour obtenir ce qu'il désire. NOTE: Dans certaines situations, il est naturel que l'élève n'utilise qu'un seul mot. Dans certains cas, cela suffit si le contexte fournit l'information additionnelle. Par exemple, le jeune qui se hâte d'avaler le lait contenu dans son verre et qui nous tend ce dernier en disant "encore!" et en nous regardant dans les yeux, utilise une forme suffisamment explicite pour la situation. Nous pouvons quand même lui fournir un modèle plus complet qui lui servira dans d'autres situations où il devra être plus explicite: "oui, encore du lait..."

OBJECTIFS	CONSIDERATIONS PEDAGOGIQUES
3.5.2 Produire spontanément en conversation des énoncés de type "RECURRENCE et NOM" ou "RECURRENCE et ACTION".	Voici une autre possibilité. Un élève, qui commence à juxtaposer deux mots occasionnellement, n'utilise que le nom de l'objet traité par exemple) lorsqu'il demande une deuxième portion. L'adulte pourra lui répondre 'oui, tu as eu du raisin', feignant ignorer que l'enfant en veut d'autre. L'enfant verra la nécessité de préciser qu'il veut 'encore du raisin' pour que l'adulte comprenne. Evidemment, si l'élève continue de dire 'raisin' l'adulte montrera, par la suite, qu'il a compris son message et lui donnera un modèle. 'Ah! tu veux encore du raisin?' 'Encore du raisin...' Dans un jeu où l'adulte et l'élève 'à tour de rôle' font une action; chacun peut accompagner son geste de verbalisations. Par exemple dans la construction d'une tour où chacun dépose alternativement un bloc, l'adulte peut dire 'encore un bloc' en faisant son geste et encourager l'élève à faire de même.
3.6 CONSTRUIRE UNE EXPRESSION D'APPARTENANCE ET UN NOM AFIN DE PRECISER UNE INFORMATION POUR ETRE MIEUX COMPRIS(E).	Ici l'élève aura à complexifier son langage par l'élaboration d'énoncés de plus en plus précis (syntaxes objectifs 3.3 à 3.11 et 3.15).
3.6.1 Produire des énoncés de type "EXPRESSION D'APPARTENANCE et NOM" en contexte contraignant.	Exemples de productions d'élèves: - niveau linguistique 1: 'auto Nathalie', 'lait bébé' - niveau linguistique 2: 'à moi ourson', 'à toi sucette' - niveau linguistique 3: 'son nez', 'ton pied', 'son chapeau' Dans le contexte d'un jeu symbolique où l'on joue à faire la lessive, on 'lave' successivement les vêtements des élèves et on les met dans un panier. Puis, vient le temps de 'faire sécher'. On installe une corde à linge et chaque élève doit demander à l'adulte le vêtement qu'il veut suspendre, ex.: 'chandail Nathalie', 'ma bas', etc.

OBJECTIFS	CONSIDÉRATIONS PÉDAGOGIQUES
3.6.2 Produire spontanément en conversation des énoncés du type "EXPRESSION D'APPARTENANCE et NOM".	Jeu où l'on habille une poupée géante avec les vêtements des élèves. Un élève est chargé de dire à un pair quel vêtement il doit mettre à la poupée, ex.: "chandail Marie", etc. NOTE: Selon le niveau linguistique produit par l'élève, l'adulte lui proposera un niveau légèrement plus avancé en faisant de l'expansion. Voir objectif 3.39 portant sur l'acquisition des possessifs.
3.7 COMBINER UNE EXPRESSION DE LIEU ET UN NOM OU UNE ACTION AFIN DE PRÉCISER UNE INFORMATION.	Ici l'élève aura à complexifier son langage par l'élaboration d'énoncés de plus en plus précis (syntaxe objectifs 3.3 à 3.11 et 3.19).
3.7.1 Produire des énoncés de type "EXPRESSION DE LIEU et NOM" et "EXPRESSION DE LIEU et ACTION" en contexte contraignant.	Exemples de productions possibles de l'élève: - "balle en haut" - "lance en haut" - "dans boîte" - "tombé à terre" - "balle table" Suggestions d'activités: En vue de décorer la classe pour l'Halloween par exemple, les élèves dessinent ou découpent des chats, des citrouilles, des fantômes, des sorcières, etc. Puis, l'adulte les installe dans la classe sous la direction des élèves. L'élève qui utilise un énoncé d'un seul mot se verra donner un modèle un peu plus complexe par l'adulte. Les énoncés visés sont du type: "chat porte" (un chat sur la porte); "coller tableau" (on le colle sur le tableau); "en haut fenêtre" (en haut de la fenêtre), etc.

OBJECTIFS	CONSIDÉRATIONS PÉDAGOGIQUES
3.7.2 Produire spontanément une conversation des énoncés de type "EXPRESSION DE LIEU et NOM" et "EXPRESSION DE LIEU et ACTION".	Pendant la récréation, l'adulte cache, dans la classe, les berlingots de lait des élèves. Au retour en classe, il fait remarquer que ceux-ci ont disparu. Les élèves sont invités à chercher dans la classe et à venir s'asseoir en cercle lorsqu'ils en ont trouvé un. Puis, avant de le boire, chacun informe les autres sur l'endroit où son berlingot était caché, ex.: derrière la téléviseur, sous l'évier, dans une boîte à lunch, etc.
3.8 COMBINER LA NÉGATION ET UN NOM OU LA NÉGATION ET UNE ACTION AFIN DE PRÉCISER UNE INFORMATION POUR ÊTRE MIEUX COMPRISE(E).	Ici l'élève aura à complexifier son langage par l'élaboration d'énoncés de plus en plus précis (syntaxes objectifs 3.3 à 3.11 et 3.15).
3.8.1 Produire des énoncés de type "NÉGATION + NOM" et "NÉGATION + ACTION" en contexte contraignant.	Exemples de productions possibles de l'élève: - "non manger" - "non aller" - "pas lait" Une façon efficace d'amener l'élève à utiliser la négation est de faire volontairement certaines erreurs; par exemple, voici une situation que l'on peut provoquer en classe: L'adulte annonce qu'il va faire un dessin. Il dit: "Bon! on crayon" alors qu'il prend distraitement une brosse à dents. Il fait semblant de ne pas s'apercevoir qu'il s'est trompé. Un élève réagit en disant: "Eh! pas ça". L'adulte se rend compte de son erreur, se retourne vers l'élève et dit "c'est PAS un CRAYON". L'enfant imite "pas crayon".
3.8.2 Produire spontanément en conversation des énoncés de type "NÉGATION + NOM" et "NÉGATION + ACTION".	On peut aussi amener l'élève à utiliser la négation à l'intérieur d'un énoncé de deux mots en suscitant l'opposition. Voici un exemple où l'on exploite une situation naturelle: Un élève n'aime pas attacher son capuchon. Au moment du départ, l'adulte va vers l'élève et lui offre de l'aider à attacher son capu-

OBJECTIFS	CONSIDERATIONS PEDAGOGIQUES
	chaos L'élève : "Non'..." L'adulte: "On n'ATTACHE PAS!" L'élève : "Non attacher!" L'adulte: "D'accord, on ne l'attache pas."
3.9 COMBINER UN QUALIFICATIF ET UN NOM AFIN DE PRECISER UNE INFORMATION.	Ici l'élève aura à complexifier son langage par l'élaboration d'énoncés de plus en plus précis (syntaxe: objectifs 3.1 à 3.11 et 3.15).
3.9.1 Produire des énoncés de type "ATTRIBUT + NOM" en contexte contraignant.	Exemples possibles des productions de l'élève: - "petit bébé" - "gâteau rose" - "eau froide"
3.9.2 Produire spontanément en conversation des énoncés de type "ATTRIBUT + NOM".	Exemple de stimulation en contexte provoqué: Choisir des articles de nourriture, jouets, etc. ne se différenciant que par un ou plusieurs attributs. On joue au magasin et l'élève doit réclamer au vendeur un des articles placés à sa vue, mais hors de sa portée: Exemple: - "chocolat" - "Quel chocolat? Gros chocolat? Petit chocolat?" - "Gros chocolat!", etc. NOTE: Quatre files en boucles de l'O.R.F. présentent de façon amusante le nombreux attributs avec, en parallèle, le concept opposé. Ils peuvent être exploités de façons variées; par exemple, en amenant l'élève à anticiper quelle sera la prochaine image (Série "Je raconte ce que je vois": COMPARAISONS 1 et 2; CONTRAIRES 1 et 2).

OBJECTIFS	CONSIDÉRATIONS PÉDAGOGIQUES
3.10 COMBINER UN ADVERBE ET UNE ACTION AFIN DE PRÉCISER UNE INFORMATION POUR ÊTRE MIEUX COMPRIS(E).	Ici l'élève aura à complexifier son langage par l'élaboration d'énoncés de plus en plus précis (syntaxe: objectifs 3.3 à 3.11 et 3.15).
3.10.1 Produire des énoncés de type "ACTION + ADVERBE" en contexte contraignant.	Exemples de productions possibles de l'élève: - "marche vite" - "chante fort" - "lance loin" Exemple de stimulation en contexte provoqué: Choisir un certain nombre d'animaux et présenter aux élèves des photos les illustrant. Puis, s'amuser à reproduire les cris de ces animaux en déterminant si: ça crie FORT ou PAS FORT. S'amuser aussi à imiter les démarches de ces animaux en déterminant si: ça marche VITE ou LENTEMENT. Exemples: cri de l: souris c/ celui d'un chien; cri du chat c/ celui du lion; marche de l'éléphant c/ celle du kangourou; marche de la tortue c/ celle du lapin.
3.10.2 Produire des énoncés de type "ACTION + ADVERBE" en conversation.	Jeu des "pas de géant": Des élèves se placent sur une ligne, à une bonne distance d'un mur et y faisant face. Un pair dit tour à tour à chacun d'eux ce qu'il doit faire: - saute loin (kangourou) - saute proche (grenouille) - court vite (cheval) - marche pas vite (tortue) Le premier rendu au mur est le vainqueur.

OBJECTIFS	CONSIDÉRATIONS PÉDAGOGIQUES
3.11 COMBINER UNE EXPRESSION DE QUANTITÉ À UN NOM AFIN DE PRÉCISER UNE INFORMATION POUR ÊTRE MIEUX COMPRISE(E).	Ici l'élève aura à complexifier son langage par l'élaboration d'énoncés de plus en plus précis (syntaxe: objectifs 3.3 à 3.11 et 3.15).
3.11.1 Produire des énoncés de type "expression désignant la QUANTITÉ + NOM" en contexte contraignant.	Exemples de productions possibles de l'élève: - "deux oeufs" - "beaucoup lait" - "un peu jus" Exemple de situation provoquée: L'adulte prépare du lait au chocolat avec les élèves. Au lieu de le faire avec l'ensemble du groupe, il ne fait d'abord venir qu'un élève et il lui donne les instructions: - "prend un peu de poudre" - "met beaucoup de lait" - "brasse" Puis, l'élève doit choisir un camarade à qui il donnera à son tour les instructions, avec l'aide de l'adulte, et ainsi de suite jusqu'à ce que tous les élèves soient venus.
3.11.2 Produire spontanément des énoncés de type "expression désignant la QUANTITÉ + NOM".	En situation naturelle: L'élève travaille à une activité de bricolage. Il demande à l'adulte de mettre de la colle sur un bout de carton: "colle". L'adulte se place à la hauteur de l'élève et, près de son visage, fait un geste signifiant "un peu" en rapprochant le pouce de l'index (geste de l'ANER-IBM). L'élève acquiesce. L'adulte lui demande "Qu'est-ce que tu veux?" puis refait le geste. L'élève: "un peu colle". L'adulte: "c'est bien! on va mettre juste un peu de colle".

OBJECTIFS	CONSIDÉRATIONS PÉDAGOGIQUES
3.12 PRONONCER DE FAÇON INTELLIGIBLE DES MOTS DE DEUX ET DE TROIS SYLLABES AYANT UNE STRUCTURE PHONOLOGIQUE SIMPLE.	Ici l'élève aura à complexifier son langage par l'amélioration de son articulation (objectif 3.12 et 3.16). Exemples de bisyllabiques ayant une structure simple: (consonne - voyelle) + (consonne - voyelle) - ton bé - pou lot - fi ni Exemples de trisyllabiques ayant une structure simple: (consonne - voyelle) + (consonne - voyelle) + (consonne - voyelle) - cho co lat - pi ja no Un des problèmes du parole fort répandu, chez les élèves déficients intellectuels, est la RÉDUCTION SYLLABIQUE. Ils omettent une ou plusieurs syllabes dans un mot (souvent les premières) pour n'en retenir qu'une. Par exemple, "fini" devient "ni", etc. Cet objectif vise l'amélioration de la rétention syllabique.
3.12.1 Prononcer dans l'ordre les deux syllabes constituant des bisyllabiques simples.	En contexte naturel, l'adulte pourra intervenir en faisant de l'incitation et de l'expansion: Exemple: L'élève : "ta" L'adulte: "ta?" (ton interrogatif, faisant ainsi de sa part comprendre) L'élève : "ato" L'adulte: "ah! Bateau." L'adulte exagérera la première syllabe, soulignant ainsi que, la prochaine fois, l'élève utilise une forme plus complète.

OBJECTIFS	CONSIDÉRATIONS PÉDAGOGIQUES
	En contexte structuré, on peut d'abord amener l'élève à se rendre compte qu'un mot peut être pris pour un autre, quand on n'en prononce qu'une seule partie comme il le fait. On peut, par exemple, lui présenter cinq bisyllabiques avec lesquelles il est familier et qui ne se distinguent que par la première syllabe, telles que: auto, gâteau, manteau, couteau, Toto (nom attribué à une marionnette). On imagine un jeu où il doit désigner à l'adulte un de ces cinq articles (représentés par des images ou par des objets). Celui qui ne prononce que la dernière syllabe ne nous permet pas de distinguer l'article choisi. L'élève se trouve confronté à cette réalité, et pour se faire comprendre, il est alors motivé à changer sa "manière de dire" à l'aide de l'INCITATION et de l'EXPANSION fournies par l'adulte. Exemples: raisin, lapin, encore, també, cadeaux, etc. NOTE: L'élève qui persiste, malgré tout, à faire de la réduction syllabique, devrait faire l'objet d'une attention particulière de l'orthophoniste.
3.12.2 Prononcer dans l'ordre les trois syllabes constituant des trisyllabiques simples.	Exemples: pantalon, chocolat, pyjama, papillon, autobus, magasin, attacher... NOTE: Aidé autant que possible par l'orthophoniste, l'enseignant pourra repérer les élèves qui font de la réduction syllabique, relever les mots qui sont réduits afin de les travailler, par exemple, en lecture où le support visuel peut aider à la rétention syllabique. Un autre type de facilitateur visuel peut aussi être utilisé. Il s'agit, par exemple, de placer des points de couleur correspondant

OBJECTIFS	CONSIDÉRATIONS PÉDAGOGIQUES
	ou nombre de syllabes dans le mot. Ainsi, en classe, on placera trois points sur le téléphone, l'autobus et l'éléphant (jouet), et deux points sur la pomme, la poupée, le casse-tête, etc. L'adulte offre un modèle où il met l'accent sur les deux premières syllabes. Exemples d'une activité de modelage: Il s'agit de sectionner le mot en deux et de porter une attention particulière à l'une ou l'autre des parties, à tour de rôle. a) Au début, c'est l'adulte qui produit les deux premières syllabes et l'élève est invité à enchaîner immédiatement en produisant la troisième syllabe (qu'il connaît déjà). b) Puis, c'est au tour de l'élève à produire les deux premières syllabes, l'adulte enchaînant par la troisième. c) Puis, chacun à tour de rôle produit le mot au complet. Suggestion d'activité: On choisit des paires de mots trisyllabiques dont les deux dernières syllabes sont semblables. Exemples: - orange, jus d'orange (pour l'élève, ce groupe de mots constitue une entité) - disque, tourne-disque - cola, chocolat - couper, découper - talon, pantalon On prend des objets ou des images correspondant à ces mots. On peut

OBJECTIFS	CONSIDÉRATIONS PÉDAGOGIQUES
	Jouer au magasin, l'élève ayant à demander ce qu'il veut, alors que les objets ou images sont à sa vue, mais hors de portée.
3.13 COMPRENDRE ET UTILISER DES EXPRESSIONS DE LIEU COMPLEXES.	
3.13.1 Exécuter des consignes impliquant des locatifs complexes:	Ici l'élève aura à complexifier son langage par l'acquisition de contenus sémantiques plus complexes (objectifs 3.13, 3.14, 3.17 à 3.19).
.1 Proche ou près de .2 Loin de .3 Au milieu .4 Dans le coin .5 Entre .6 À droite, à gauche	Voir objectif 2.9.5
3.13.2 Exprimer une relation de lieu complexe par l'utilisation de terme approprié:	
.1 Proche ou près de .2 Loin de .3 Au milieu .4 Dans le coin .5 Autour .6 Entre .7 À droite, à gauche	

OBJECTIFS	CONSIDERATIONS PEDAGOGIQUES
3.14 COMPRENDRE ET UTILISER DES CONCEPTS DE TEMPS LORSQU'ILS SONT ASSOCIES A DES ACTIVITES SIGNIFIANTES.	Ici l'élève aura à complexifier son langage par l'acquisition de contenus sémantiques plus complexes (objectifs 3.13, 3.14, 3.17 à 3.19).
3.14.1 Exécuter des consignes faisant appel à des notions de temps. (Ex.: "Quand tu auras fini ton travail, tu iras chercher le lait")	
3.14.2 Manifester qu'il (elle) comprend des expressions simples désignant le temps, soit:	NOTE: Au départ, l'élève qui ne comprend pas tout à fait les expressions avant - après, utilisera la stratégie de compréhension suivante. Il suivra l'ordre de mention des propositions dans l'énoncé pour poser ses gestes dans le temps. Cela peut s'avérer efficace: Ex.: "Après ton casse-tête, tu boiras ton lait." ou ceci peut entraîner des erreurs: Ex.: "Tu iras à la toilette après avoir mis tes souliers."
.1 Après .2 Tantôt .3 Matin .4 Soir .5 Avant	Ici, dans le premier exemple, l'ordre d'apparition des propositions correspond à l'ordre dans lequel il doit poser ses deux actions. Ce n'est pas le cas dans le second exemple.
3.14.3 Utiliser des expressions simples désignant le temps, soit:	On peut utiliser la narration pour introduire les concepts de temps. L'adulte peut utiliser le mot "après" entre chaque étape de l'histoire, et encourager l'élève à faire de même quand c'est à son tour de raconter. L'adulte pourra choisir des livres d'histoire mettant en contraste les activités du soir et celles du matin, ce que l'on songe le matin par rapport à ce que l'on songe le soir, etc.
.1 Après .2 Tantôt .3 Matin .4 Soir .5 Avant	Pour consolider les concepts "avant" et "après", on pourra s'intéresser à des photographies prises lors d'une activité spéciale et se rappeler ce que l'on a fait au début, puis après, puis après, etc., et placer les étapes de l'événement dans l'ordre chronologique.
	Pour faciliter la compréhension des expressions temporelles, l'adulte pourra utiliser des gestes au moment où il utilise le mot: mouvement vers l'avant pour exprimer le futur, mouvement vers l'arrière pour le passé (ex.: gestes du code de l'OMEP-IMO).

OBJECTIFS	CONSIDERATIONS PEDAGOGIQUES
3.14.4 Manifester qu'il (elle) comprend des expressions plus complexes désignant le temps: .1 Aujourd'hui - demain - hier .2 Avant-midi ou avant dîner .3 Après-midi ou après dîner .4 Jours de la semaine .5 Semaine passée - semaine prochaine .6 Saisons .7 Mois .8 L'année passée - l'année prochaine	Exemple de moyen aidant à acquérir les notions de temps: aujourd'hui, demain, hier. Avoir un coin de la classe où sont alignés trois tableaux: le premier représentant "hier", le second "aujourd'hui", et le troisième "demain". A chaque jour, les élèves sont encouragés à y placer: découpages, dessins, mots écrits, pictogrammes, représentant un ou des événements importants ayant eu lieu dans la journée, de même que ceux planifiés pour le lendemain (on pourra en parler à la fin de la journée) et ceux qui se sont déroulés la veille, (on pourra en parler en arrivant le matin). - Commencer par un seul tableau: aujourd'hui. - Poursuivre avec deux tableaux: aujourd'hui et demain. - Puis le faire avec les trois tableaux.
3.14.5 Utiliser des expressions plus complexes désignant le temps: .1 Aujourd'hui - demain - hier .2 Avant-midi - après-midi .3 Jours de la semaine .4 Semaine passée - semaine prochaine .5 Saisons .6 Mois .7 L'année passée - l'année prochaine	Il sera beaucoup plus facile pour l'élève de se rappeler ou d'anticiper des activités et des événements spéciaux plutôt que des activités routinières. Par conséquent, on veillera à les exploiter tout spécialement. L'horaire de la journée et celui de la semaine pourront être bâtis suivant les mêmes principes. NOTE: L'acquisition d'expressions désignant le temps est un bon exemple démontrant que la compréhension d'un concept ne précède pas toujours sa production. Combien d'élèves utilisent le terme "demain" en référant à "tantôt" ou à "hier", c'est-à-dire sans avoir compris le sens exact du concept?

OBJECTIFS	CONSIDÉRATIONS PÉDAGOGIQUES
3.15 FORMER DES ÉNONCÉS SIMPLES EN COMBINANT TROIS MOTS OU PLUS APPARTENANT À DIFFÉRENTES CATÉGORIES SÉMANTIQUES OU GRAMMATICALES. 3.15.1 Combiner trois mots pour constituer un énoncé, sans nécessairement respecter l'ordre conventionnel à l'intérieur de la phrase. 3.15.2 Former des énoncés de trois mots ou plus en respectant l'ordre conventionnel à l'intérieur de la phrase.	Ici l'élève aura à complexifier son langage par l'élaboration d'énoncés de plus en plus précis (syntaxe: objectifs 3.3 à 3.11 et 3.15). Exemples d'énoncés de trois mots: - AGENT + ACTION + LIEU : "Pierre tombé à terre" - AGENT + ACTION + OBJET : "Bébé boit le lait" - RÉCURRENCE + NOM + POSSESSION : "Encore biscuit Ramona" L'élève pourra inverser l'ordre des mots. Il dira, par exemple, "assis dans l'eau Sylvie" pour: "Sylvie est assise dans l'eau". Exemple d'une activité amenant l'élève à produire un énoncé de type "AGENT + ACTION + OBJET": NOTE: Parfois, avant d'arriver à produire ce type d'énoncé, certains élèves omettront le verbe pour ne conserver que l'agent et l'objet. Dans plusieurs classes, il existe un tableau où sont affichées les tâches ou responsabilités de chaque élève pour la journée. Cela comporte les noms des élèves (agents), les actions à accomplir (actions) et les objets de ces actions (objets). On peut aussi y ajouter la manière de le faire (adverbe) ou le moment où on le fait (temps) ou les deux. Ce tableau peut être conçu sous forme de cartons détachés illustrant ces différents contenus. Les cartons doivent s'insérer dans des pochettes de plastique alignés horizontalement en trois ou quatre catégories selon la longueur de l'énoncé. On met autant de rangées qu'il y a d'élèves dans la classe. Tous les matins, chaque élève a à choisir une responsabilité pour la journée. Ce faisant, il pratique ces structures de phrases, produisant des énoncés du type:

OBJECTIFS	CONSIDERATIONS PEDAGOGIQUES
	- "Jean lave le tableau" - "Caroline débarre la porte", etc. Variante: Par une question posée de vive voix, l'adulte pourrait susciter l'usage du pronom personnel. Exemple: "Alors Caroline, qu'est-ce que tu fais aujourd'hui?" Réponse: "Débarre la porte." Expansion de l'adulte: "Tu veux dire: Je débarre la porte. On va le dire ensemble." L'adulte prend soin de se placer derrière l'élève (pour éviter toute confusion entre "je" et "tu"). Ils redisent ensemble l'énoncé, accompagné d'un geste significatif (se toucher la poitrine). L'adulte touche aussi la poitrine de l'élève pour bien signifier qu'il s'agit de l'élève et non pas de lui.
3.16 PRONONCER DE FACON INTELLIGIBLE LES MOTS SE TERMINANT PHONETIQUEMENT PAR UNE CONSONNE.	Ici l'élève aura à complexifier son langage par l'amélioration de son articulation (objectifs 3.12 et 3.16).
	Cet objectif cherche à prévenir ou à rectifier un défaut largement répandu chez les élèves déficients intellectuels qui consiste à omettre les consonnes finales. Les jeunes diront, par exemple, 'pa' pour papa, 'ra' pour robe, 'poubè' pour poubelle, etc. Ici, on parle de mots qui se terminent phonétiquement par une consonne, c'est-à-dire dont le dernier son entendu est une consonne. À l'écrit, plusieurs de ces mots se terminent par un "e" muet.
3.16.1 Prononcer adéquatement des mots se terminant phonétiquement par une consonne en contexte contraignant.	Un exercice semblable à celui mentionné à l'objectif 3.12 pourrait servir ici: a) L'élève devra commencer par distinguer des mots ne se différenciant que par la présence ou l'absence d'une consonne finale, ex.: robe, route, roule, rouge; lit, livre, ligne, lise, lise, etc. On sélectionnera des objets ou des images correspondant à ces

OBJECTIFS	CONSIDERATIONS PÉDAGOGIQUES
	mots. En essayant la consonne finale, on demandera à l'élève de désigner ces différents objets ou images. b) Puis, ce sera au tour de l'élève de demander objets ou images - l'adulte prendra soin de lui remettre l'objet en fonction de ce que l'élève aura dit... même s'il sait pertinemment que l'élève désirait autre chose (ex.: si l'élève dit "li" alors qu'il désirait la "ligne" on lui donnera le "lit" selon ce que l'on aura entendu...) Ainsi l'élève sera motivé à modifier sa prononciation pour être mieux compris.
3.16.2 Prononcer adéquatement des mots se terminant phonétiquement par une consonne en cours de conversation.	Encore une fois, en contexte naturel, l'adulte prêtera une attention particulière aux erreurs touchant la chute des consonnes finales. Il s'agit d'ÊTRE OBSERVATEUR; une foule de mots utilisés quotidiennement se terminent phonétiquement par une consonne. NOTE: Une erreur souvent produite par l'adulte est d'amener l'élève à produire le "e" muet pour s'assurer qu'il prononce la consonne, ex.: poule, roupe, jaune, sange, etc., cette façon de procéder n'est pas recommandable. En effet, nous voulons éviter d'installer chez l'élève une autre mauvaise habitude (prononcer les "e" muets) que nous serions obligés de faire disparaître par la suite. Il est préférable de l'encourager dès le départ à produire la consonne en finale. En collaboration avec l'orthophoniste, l'adulte pourra dresser une liste de mots qui sont simplifiés par l'élève. On pourra travailler plus systématiquement ceux qui ont une importance sociale plus grande pour l'élève, ceux dont il a à se servir souvent.

OBJECTIFS	CONSIDÉRATIONS PÉDAGOGIQUES
3.17 EMPLOYER DES EXPRESSIONS INDIQUANT LA DESTINATION.	
3.17.1 Dans l'intention d'exprimer la destination, employer un nom indiquant le lieu sans faire usage de prépositions.	Ici l'élève aura à complexifier son langage par l'acquisition de contenus sémantiques plus complexes (objectifs 3.13, 3.14, 3.17 à 3.19). Exemple: 'école' au lieu de 'à l'école' L'adulte pourra demander à un élève d'aller voir sur l'horaire quelle activité spéciale est au programme de la journée. Puis, l'adulte lui demandera d'informer le reste de la classe. Exemple: - "Et puis François, où on va aujourd'hui?" - "piscine" - "À la piscine." L'adulte ouvre le "À", puis attend quelques secondes pour laisser à l'élève la chance d'initier s'il le désire. L'élève n'initie pas. L'adulte reprend: - "À la piscine! Il faudra penser à descendre un peu plus tôt..."
3.17.2 Employer les prépositions (à, au, chez) et le nom désignant le lieu pour indiquer la destination.	Exemple: "à l'école" Toutes les sorties sont une occasion de stimuler ces contenus: On s'en va -- au restaurant; à l'église; à la station-service; chez "Provigo"; chez "McDonald", etc.

OBJECTIFS	CONSIDÉRATIONS PÉDAGOGIQUES
3.18 EMPLOYER DES EXPRESSIONS INDIQUANT LE (LA) BÉNÉFICIAIRE D'UNE ACTION.	Les élèves auront à complexifier son langage par l'acquisition de contenus sémantiques plus complexes (objectifs 3.13, 3.14, 3.17 à 3.19).
3.18.1 Employer le nom du bénéficiaire d'une action en omettant la préposition.	Exemple: pour elle — faire plaisir à 'maman' — 'à carte maman' Dans les activités d'arts plastiques, les élèves aiment bien fabriquer des choses pour les offrir aux personnes familières. On les encouragera dans ce sens et l'on profitera de l'occasion pour leur faire exprimer l'idée de 'destinataire'. Le destinataire peut être quelqu'un de la famille, du centre d'accueil, de l'école... Lors d'occasions spéciales (Saint-Valentin, Fête des Mères, anniversaire d'un élève, etc.), on invitera les élèves à fabriquer des petits cadeaux ou des cartes de souhaits.
3.18.2 Employer une préposition et un nom pour indiquer le (la) bénéficiaire d'une action.	Exemple: 'pour maman' — 'donner carte à maman' Exemple d'une situation de modelage ou contenu sémantique 'bénéficiaire de l'action'. Un élève n'exprime pas encore l'idée de destinataire. L'adulte s'approche de lui alors qu'il dessine une carte comme les autres élèves à l'occasion d'une fête. L'adulte - "C'est beau! À qui vas-tu la donner?" Puis l'adulte offre des alternatives à l'élève en lui présentant des photos de deux spécialistes de l'école que ce dernier aime bien. L'adulte - "C'est pour Marie ou pour Robert?" L'élève pointe une des photos, même s'il n'a pas trop compris où l'adulte veut en venir. L'adulte - "Pour Marie. Tu vas la donner à Marie."

OBJECTIFS	CONSIDERATIONS PEDAGOGIQUES
	Puis il montre à nouveau la photo et pointe la carte: "La carte est pour Rose." Par la suite, il accompagne, bien sûr, l'élève chez Marie pour lui remettre la carte.
3.17 EXPRIMER UNE RELATION DE CAUSALITE ENTRE DEUX EVENEMENTS.	Ici l'élève aura à complexifier son langage par l'acquisition de contenus sémantiques plus complexes (objectifs 3.13, 3.14, 3.17 à 3.19).
3.19.1 Exprimer la causalité en enchaînant l'élément qui a provoqué l'événement en cours.	Exemple: Un élève pleure parce qu'il est tombé. L'adulte n'a pas vu la chose. Un pair lui explique: "tombé".
	L'utilisation d'histoires en séquences peut permettre de mettre en évidence des relations de causalité. L'élève peut au départ n'exprimer la causalité qu'en enchaînant les événements un à la suite de l'autre. Graduellement, il apprendra à utiliser des expressions telles que: "ça fait que ...", "et puis là ...", "parce que ...", etc.
3.19.2 Exprimer la causalité en juxtaposant la cause et la conséquence.	Exemple: "Il pleure, il tombe."
3.19.3 Exprimer la causalité en utilisant l'expression "parce que" pour lier cause et effet.	Exemple: "Il pleure parce qu'il tombe."
3.20 UTILISER LES DIVERS ADJECTIFS POSSESSIFS.	Ici l'élève aura à complexifier son langage par l'acquisition de règles morphologiques simples (objectifs 3.20 à 3.26).
	L'élève qui a acquis les bases de la communication (blocs 1 et 2), apprend par le principe de la combinaison des mots (bloc 3, objectifs 3.3 à 3.11 et 3.15) à allonger et à complexifier peu à peu ses phrases. Par la suite, le recours à certaines règles morphologiques simples apparaît. Ces premières marques morphologiques permettront au locuteur d'améliorer la qualité de ses énoncés. Bien que certains élèves auront avantage à recevoir une attention spéciale au plan de la morphologie, cet aspect du langage ne constitue pas une priorité d'intervention pour tous.

OBJECTIFS	CONSIDÉRATIONS PÉDAGOGIQUES
3.20.1 Utiliser les adjectifs possessifs 'mon, ma, mes'. 3.20.2 Utiliser les adjectifs possessifs 'ton, son', leur féminin et leur pluriel.	À cet effet, on pourrait concevoir avec les jeunes élèves, une activité dans ce genre: - orthophoniste, élèves, enseignant, se choisissent chacun un partenaire; - les couples s'installent face à face, chacun étant à tour de rôle locuteur et exécutant; - un des partenaires donne des consignes telles que: 'touche mon nez', 'touche ta langue', 'touche mes cheveux', 'touche tes orteils', etc.; - l'autre les exécute, et ainsi de suite. NOTE: Les adultes présents devront organiser la situation de telle sorte qu'ils puissent "modeler" si nécessaire l'énoncé de l'élève. Cette activité peut être complexifiée, si chaque couple se choisit une poupée, un mannequin, etc. Cela permettra d'ajouter des consignes telles que: 'touche son nez', 'touche ses yeux', etc.
3.21 FAIRE USAGE DES PRINCIPAUX PRONOMS PERSONNELS.	Ici l'élève aura à complexifier son langage par l'acquisition de règles morphologiques simples (objectifs 3.20 à 3.26). Le remplacement de 'je, tu, il' implique que l'élève s'individualise en tant que personne, qu'il se situe par rapport à l'interlocuteur. L'utilisation du 'je' marque non seulement une étape dans le développement du langage, mais également un pas important du point de vue de la socialisation et de la capacité d'abstraction nécessaire au maniement de la langue. (Brunet, 1972)

OBJECTIFS	CONSIDERATIONS PEDAGOGIQUES
3.21.1 Comprendre et utiliser le pronom "je": "moi, je" et "je". 3.21.2 Comprendre et utiliser le pronom personnel "tu": "toi" et "tu". 3.21.3 Comprendre et utiliser les pronoms personnels "il" ou "l", "elle" ou "a", "nous", "on".	Afin d'amener l'utilisation du pronom "je", l'adulte amènera, en situation authentique, de ne pas souvent le "je" au lieu de son prénom lorsqu'il parle de lui afin que l'élève puisse faire l'association. On demandera aussi souvent à l'élève: "Qu'est-ce que tu fais?" afin qu'il réponde par un "je". Exemple: "Je fais un dessin." Exemple d'une situation de modelage du "je": On peut interroger l'élève sur sa responsabilité quotidienne inscrite sur le tableau de responsabilité. Exemple: L'adulte: "Alors, Caroline, qu'est-ce que TU fais aujourd'hui?" L'élève : "Débarre la porte." Expansion de l'adulte: "Tu veux dire JE débarre la porte. Je vais le dire ensemble." L'adulte prend soin de se placer en arrière de l'élève (pour éviter toute confusion entre JE et TU); ils prononcent ensemble l'énoncé accompagné d'un geste significatif (se toucher la poitrine). L'adulte touche aussi la poitrine de l'élève pour signifier qu'il s'agit de l'élève, et non pas de lui. Exemples d'activités formelles: Se servir de photos où chaque élève et l'adulte font une action. Ces photos sont collées en arrière d'un jeu de cartes. Celles-ci sont distribuées aux élèves. Chacun garde son jeu secret. - une première question est posée: "Qui a-t-il sur la carte?":

OBJECTIFS	CONSIDERATIONS PEDAGOGIQUES
	- entraînant la réponse: "c'est toi" -- "c'est moi" -- "c'est toi" -- "c'est elle")
	- deuxième question: "Qu'est-ce qu'il fait?" ... qu'elle ...? ... que tu ...? etc.
	- réponse: "Il boit du jus."
	L'élève montre sa carte. Si son énoncé comporte la preuve adéquat, il gagne un point ou un jeton.
	NOTE: C'est un jeu de stimulation directe. Les élèves sont donc avertis que les règles du jeu consistent à utiliser telle ou telle formule (c'est-à-dire, dans ce cas, les pronoms personnels) et qu'ils seront récompensés en fonction de cette production.
3.22 FAIRE USAGE DES ARTICLES DEFINIS ET INDEFINIS INDIQUANT LE GENRE ET LE NOMBRE.	Ici l'élève aura à complexifier son langage par l'acquisition de règles morphologiques simples (objectifs 3.20 à 3.26).
3.22.1 Employer un déterminant quelconque pour accompagner le "nom".	Exemples: "a chat" -- "a souris"
3.22.2 Employer les articles un/une au genre approprié.	Ces particules s'apprennent par l'usage. L'adulte sera attentif à fournir des "feedback" correcteurs à l'élève lorsque nécessaire.
3.22.3 Employer les articles le/la indiquant le genre approprié.	Différentes activités décrites précédemment peuvent favoriser l'usage des articles.
3.22.4 Employer les articles indiquant le nombre des/les.	Exemples: - Jeu de magasin - Jeu avec paires d'images (Pige dans le lac) - Jeu de mémoire

OBJECTIFS	CONSIDERATIONS PEDAGOGIQUES
3.23 REALISER L'ACCORD EN GENRE DES ADJECTIFS QUALIFICATIFS GRAND/GRANDE BEAU/BELLE, NOU/NOUVELLE, FOU/FOLLE, ETC.	Ici l'élève aura à complexifier son langage par l'acquisition de règles morphologiques simples (objectifs 3.20 à 3.2b). Les activités mentionnées à l'objectif précédent pourront à nouveau être utilisées ici.
3.24 UTILISER LA COPULE "EST" ET LES AUXILIAIRES "AVOIR" ET "ETRE".	Ici l'élève aura à complexifier son langage par l'acquisition de règles morphologiques simples (objectifs 3.20 à 3.2b).
3.24.1 Utiliser la copule "est" dans des expressions toutes faites.	Exemple: "C'est ça."
3.24.2 Utiliser la copule "est" dans différents contextes appropriés.	Exemple: "Le chat est beau."
3.24.3 Utiliser les auxiliaires "être" et "avoir".	Exemple: "Papa est parti.", "Passe-Partout est fini." Les activités utilisées pour stimuler les contenus "attribution" et "non-existence" peuvent être utiles pour susciter l'apprentissage de cet objectif morphologique.
3.25 REALISER LES ACCORDS DU TEMPS DES VERBES.	Ici l'élève aura à complexifier son langage par l'acquisition de règles morphologiques simples (objectifs 3.20 à 3.2b).
3.25.1 Réaliser l'accord du temps des verbes à l'indicatif présent.	Les activités visant à développer la compréhension et l'utilisation des verbes d'action peuvent être utilisées ici. Par exemple, chaque élève a une photo de lui en action (photo apportée de la maison ou prise à l'école). Il présente sa photo en disant ce qu'il fait.
3.25.2 Exprimer le futur par le "futur proche" (va + infinitif).	On pourra exploiter les situations naturelles en questionnant les élèves, par exemple, à propos: - de ce que l'on VA FAIRE à la prochaine période; - de l'endroit où on VA ALLER demain, etc.

OBJECTIFS	CONSIDÉRATIONS PÉDAGOGIQUES
3.25.3 Exprimer le passé par le passé-composé ou l'imparfait.	De la même façon, on pourra faire un retour sur les activités passées.
3.26 COMPRENDRE ET UTILISER DIVERSES FORMULATIONS DE QUESTIONS.	Ici l'élève aura à complexifier son langage par l'acquisition de règles morphologiques simples (objectifs 3.20 à 3.24).
3.26.1 Répondre de façon appropriée à des questions simples amenant un OUI ou un NON.	Les considérations pédagogiques associées à l'objectif 2.16.1 sont également indiquées ici.
3.26.2 Saisir la notion d'alternative que comportent les questions où on lui offre un choix, et répondre de façon appropriée à ces questions.	Exemples de questions:
3.26.3 Répondre de façon appropriée aux questions précédées de:	- "Veux-tu jouer dehors OU dans la maison?" - "Veux-tu du lait OU du jus?"
.1 Où .2 Qui .3 À qui .4 C'est qui, qui .5 Que fait .6 Qu'est-ce que	La plupart de ces questions réfèrent à un contenu sémantique spécifique. Aussi les suggestions d'activités apparaissant au bloc 2 peuvent servir ici, en les adaptant pour focaliser sur la question.
3.26.4 Répondre de façon appropriée aux questions précédées de:	Exemples: "Où?" - voir l'objectif 2.9 "À qui?" - voir l'objectif 2.10 "C'est qui?" - voir les objectifs 2.2.3 et 2.2.5 "Que fait?" - voir l'objectif 2.6 "Qui?" - voir l'objectif 2.2.2
.1 Quand .2 Comment .3 Pourquoi .4 Combien .5 Avec qui, avec quoi .6 Quel	Ces objectifs peuvent aussi être stimulés à partir de récits. Après avoir écouté un récit accompagné d'un support visuel - le livre d'images, un vidéo, films fixes ou d'animation, photos séquentielles ou relatant une sortie - l'élève pourra répondre à des questions sur le texte telles que:
	- "Qui est-ce qu'on voit dans l'histoire?" - "Qu'est-ce qui va lui arriver?" - "Où est-ce que l'histoire se passe?" - "Quand est-ce que l'histoire se passe?" (le jour/la nuit)
	Une telle pratique aidera l'élève par ailleurs à savoir structurer

OBJECTIFS	CONSIDÉRATIONS PÉDAGOGIQUES
	son récit quand il sera à son tour narrateur (objectif 3.27) ou quand il aura à inventer un récit (objectif 5.5). Exemple: Dans le cadre d'un jeu de table, l'élève peut avoir à répondre à des questions à partir de choix multiples. Pour réussir, l'élève doit distinguer entre elles certaines formulations telles que: - "OU EST-CE QUE tu manges?" choix multiple: fourchette, gâteau, McDonald - "OÙ est-ce que tu manges?" (proposer le choix multiple précédent) - "AVEC QUOI manges-tu?" (proposer à nouveau le même choix) On peut prévenir l'élève que ces choix comportent des pièges. Afin de les éviter, il aurait intérêt à débuter son énoncé par une phrase partante telle que: - "Je mange avec ..." - "Je mange un ..." - "Je mange chez ..." etc. Autre exemple: - "OÙ t'a-t-on fait couper les cheveux?" choix multiple: ciseaux, barbier, peigne - "AVEC QUOI?"... etc. (exemples tirés de Building, Conversational skills, R.G. Eveleigh et collaborateurs, 1982) Avec des élèves avancés, cette activité pourra, en outre, stimuler leur attention et un certain discernement.

OBJECTIFS	CONSIDÉRATIONS PÉDAGOGIQUES
3.36.5 Interroger en utilisant une forme affirmative sur un ton interrogatif.	À ce stade, l'élève posera des questions en les formulant ainsi: - "À la piscine?" pour "Va-t-on à la piscine?" - "Tu as vu Clémence Desrochers à T.V.?" pour "As-tu vu Clémence ...", etc.
3.36.6 Utiliser des expressions interrogatives simples. .1 Où .2 Qui .3 À qui .4 C'est quoi, quoi .5 Que fait .6 Qu'est-ce que	Exemple d'activité où l'élève s'entraîne à interroger dans le but de s'informer: Interviewer un personnage ou quelqu'un de l'école (adultes ou élèves d'une classe supérieure). Situations: Les élèves ayant besoin d'informations qui leur seraient utiles à l'intérieur d'un projet qu'ils planifient, décident d'inviter ou de visiter les personnes qui semblent détenir les informations afin de les interroger.
3.36.7 Utiliser des expressions interrogatives complexes. .1 Quand .2 Comment .3 Pourquoi .4 Combien .5 Avec qui, avec quoi .6 Quel	Les questions sont d'abord préparées en groupe à partir des suggestions de chacun. L'attention de l'élève étant centrée sur ce besoin de s'informer - cela devant encore primer. Autres situations pouvant être exploitées: interviewer une personne de l'école dont l'activité intrigue; un joueur de hockey que l'on admire, etc.
3.37 ORGANISER SON DISCOURS, DÉVELOPPER UNE "PENSÉE LOGIQUE" ET ACCROÎTRE SES ACQUIS SÉMANTIQUES ET MORPHOSYNTAXIQUES EN RACONTANT DES HISTOIRES.	Ici l'élève aura à complexifier son langage par l'intégration des acquis précédents, à l'intérieur d'activités de narration. De tout temps les enfants ont aimé se faire raconter des histoires; c'est pour eux un moyen d'avoir accès à un monde imaginaire... C'est aussi l'occasion de les initier à un langage plus formel ... Cette initiative demeure cependant passive tant que l'enfant reste en situation de récepteur. Ce n'est qu'en le plaçant dans la situation de narrateur qu'il en apprendra l'usage. (R. Pierre, 1978)

OBJECTIFS	CONSIDÉRATIONS PÉDAGOGIQUES
	Ce processus implique autant des habiletés cognitives que linguistiques: l'élève doit dégager une idée centrale, saisir la chronologie des événements et leur progression logique, ainsi que des relations de causalité. Cela s'acquiert très progressivement par étapes successives. La séquence présentée ici est développementale (selon J. Tough, 1976 et selon Applebee, 1978).
3.27.1 Dénommer, énumérer objets ou faits divers, sans établir de liens entre eux.	Au stade le plus élémentaire, l'enfant produit par une perception immédiate des images, sans établir de relations entre elles. Des livres où l'image peut se passer de texte sont à conseiller - l'illustration devant être nette et attirante (voir les livres de l'auteur Eve Fraysse). Un contenu où l'on voit le même personnage dans des lieux différents ou faisant des actions différentes peut être intéressant.
3.27.2 Décrire des scènes juxtaposées, sans établir de relations entre elles. (Décrire des actions, attribuer des émotions aux personnages.)	L'enfant commence à percevoir non seulement l'objet, mais aussi ce qui l'entoure. Cela l'amène, au point de vue linguistique, à utiliser de courtes phrases sans faire de lien entre ces énoncés. Afin d'inciter l'élève à passer à un stade supérieur, l'adulte fera un usage explicite de liens de coordination, se mettant à lui-même raconter l'histoire. Il mettra l'accent sur des expressions telles que "et puis ...", "après ...", "ensuite ...". Ici, une suite de photographies présentant les élèves à différents moments d'une activité spéciale (voir objectif 3.18: acquérir des concepts de temps) constitue un matériel signifiant souvent favorisé dans cet apprentissage. Les films en boucle Super 8 de l'O.N.F.: "Pommes de terre frites" et "Tarte aux pommes" vont aussi dans le sens de cet objectif.

OBJECTIFS		CONSIDÉRATIONS PÉDAGOGIQUES
3.27.3	Établir des liens de coordination entre quelques faits, par une mise en séquence des événements, sans toutefois les relier au thème central et sans établir de liens de causalité.	L'adulte pourra aider l'élève à passer au stade suivant, en faisant ressortir le thème central, en insistant sur les émotions et traits de personnalité des personnages, qui entraîneront des conséquences. (voir aussi objectif 3.28: exprimer une relation de causalité)
3.27.4	Dégager et exprimer le thème central de l'événement.	Pour la première fois, l'élève commence à relier les événements de l'histoire au thème central ou au caractère d'un personnage. Exemple: Le chat "Lamouet" à qui il arrive toutes sortes d'aventures, à cause de cette caractéristique, c'est-à-dire de ce trait de caractère.
3.27.5	Relier les événements les uns aux autres par des liens temporels ou de causalité sans pour autant tenir compte du thème central.	
3.27.6	Rapporter les faits en tenant compte à la fois du thème central et de la séquence des événements.	
3.27.7	Anticiper les événements, faire des hypothèses, prédire des situations s'il y a lieu.	

BLOC 4

AMELIORATION DES HABILETES DE COMMUNICATION

OBJECTIFS	CONSIDERATIONS PEDAGOGIQUES
4 AMÉLIORER SES HABILETÉS COMME LOCUTEUR(TRICE) ET COMME INTERLOCUTEUR(TRICE).	Certaines remarques doivent être faites en ce qui concerne la façon d'aborder ce bloc: La quatrième partie du programme ne concerne pas une entité qui survient, dans le temps, après la troisième. Alors que la troisième partie du programme visait une considération de la structure linguistique, la quatrième vise plus directement les intentions de communication et les "règles" à respecter dans un échange entre locuteur et interlocuteur. Ce sont là des objectifs différents et complémentaires car à mesure que le langage de l'élève se perfectionne, ses intentions se raffinent et il découvre que ses échanges sont plus efficaces s'il respecte certaines règles. On aura recours aux objectifs du bloc 4 parallèlement à ceux du troisième.
4.1 DANS LE CADRE D'UN ÉCHANGE AVEC UN OU PLUSIEURS INTERLOCUTEURS(TRICES), COMPRENDRE ET UTILISER DIVERSES FORMULES SOCIALES CONVENTIONNELLES.	
4.1.1 Répondre de façon appropriée aux questions à caractère social, telles que:	Ces formules s'acquièrent, se modèlent sur le vif, au cours des interactions quotidiennes. Les plus jeunes élèves peuvent également s'entraîner à utiliser des formules sociales et à poser des questions au cours où ils jouent à "la mère" ou à d'autres jeux de rôle.
.1 Comment ça va? .2 Quel âge as-tu? .3 Où habites-tu?	
4.1.2 Utiliser des formules de politesse quand le contexte l'exige.	
.1 S'excuser lorsque nécessaire .2 Utiliser la formule "s'il-vous-plaît" pour adresser une demande	
4.1.3 Poser des questions à caractère social, en contexte approprié, telles que:	
.1 Comment t'appelles-tu? .2 Comment ça va?	

LANGAGE ET COMMUNICATION (3)

OBJECTIFS	CONSIDÉRATIONS PÉDAGOGIQUES
4.7 ADAPTER SON DISCOURS EN TENANT COMPTE DES CARACTÉRISTIQUES DE LA SITUATION.	
4.7.1 Observer quand il faut attendre avant de parler.	- Quand il y a deux personnes qui se parlent déjà. - Quand une personne est en train de compter. - Quand une personne est au téléphone. - Quand une personne est très occupée.
4.7.2 Observer l'attitude et l'intensité de la voix à adopter en fonction des lieux et de la situation.	Pour des mises en situation, et dans la vie de l'action, faire vivre et appliquer ces "règles sociales". Exemples Être calme? Parler à voix basse? Faire du bruit? Parler fort?
	Ce discernement s'acquiert par la fréquence des expériences accompagnées de modèles appropriés. Cependant, il peut parallèlement être envisagé à l'intérieur d'activités formelles comme celles-ci
	1- On fait-il être calme et parler à voix basse? - Dans l'autobus? À l'église? À l'hôpital? Dans la cour d'école? Au concert? De cinéma? À la discothèque? - On peut-on parler fort?... Pourquoi? On en discute après chaque réponse.
	2- Quand fait-il parler à voix basse? - Quand quelqu'un dort? Quand il y a des personnes âgées autour de nous? Quand on joue cachez? Quand on parle à quelqu'un qui est loin? Quand c'est une fête? Quand on dit un secret? - Quand fait-il parler fort?... Pourquoi?
	- À-t-on que dans l'autobus, on peut dire à un inconnu "Dis-lui de la?"? - Pourquoi? À qui peut-on dire ça? - On'est-ce qu'il faudrait dire à l'intérieur dans l'autobus? - Est-ce qu'à un vendeur dans un magasin, on peut dire "Foutez-vous d'abbe à travers des ouillets"? - Est-ce qu'on peut dire au directeur "J'en pas plus!" Pourquoi? À qui peut-on dire ça? Qu'est-ce qu'il faudrait dire au directeur?

C.E.C.M. Représentant des écoles spéciales

OBJECTIFS	CONNAISSANCES PSYCHOPEDAGOGIQUES
6.6 Aider les élèves à s'intégrer à l'intérieur de l'école.	
6.6.1 Tenir compte de la connaissance que l'autre a du seul lorsque ce (celle) devrait (devrait) en possède pas toute l'information.	
6.6.2 Tenir compte de l'âge et du degré de familiarité de l'interlocuteur(trice).	
.1 Discerner la distance physique à adopter en fonction des caractéristiques de l'interlocuteur(trice) (familier(ère)/non familier(ère)).	
.2 Discerner le ton à adopter en fonction des caractéristiques de l'interlocuteur (trice) (familier(ère)/non familier(ère), patron(ne))	

Exemple de l'un présente des situations fictives que l'élève est susceptible de rencontrer:

(Voir les CONNAISSANCES PSYCHOPEDAGOGIQUES de l'objectif 6.7.1)

L'objet veillera alors à ce faire prendre connaissance à l'élève.

Il arrive que certains élèves soient très explicites, qu'ils fournissent de l'information inutile, puisque déjà connue des intervenants.

Discerner le stimulus interne peut également se présenter.

Se plus, il arrive qu'un élève utilise souvent des mots "passe-partout" comme "ça", "je", "la chose") l'objet pourra faire ressortir l'importance de interprétant qui le véhicule de ce mot "passe-partout". Il se préférera ensuite pour associer le mot juste à son référent.

Si l'élève ne comprend pas la question, il pourra la répéter ou la reformuler.

Discerner la distance physique à adopter en fonction des caractéristiques de l'interlocuteur(trice) (familier(ère)/non familier(ère), patron(ne)).

Discerner le ton à adopter en fonction des caractéristiques de l'interlocuteur (trice) (familier(ère)/non familier(ère), patron(ne)).

Cette habileté est surtout observable dans des activités comme le jeu de l'acteur, le jeu de l'exemple, etc. Quand l'élève transmet une information importante au cours de conversation, on l'amènera aussi à en prendre conscience et à préciser.

Exemple: Le professeur demande à l'élève de lui apporter un objet qui se trouve dans le bureau de la secrétaire. L'élève ne connaît pas la secrétaire. Il devra donc lui demander de quel bureau il s'agit.

NOTE: Ici les objectifs intermédiaires (6.6.1 et 6.6.2) ne sont pas placés selon un ordre hiérarchisé, ils devraient être abordés selon les besoins de l'élève.

Tenir compte de l'âge et du degré de familiarité de l'interlocuteur(trice).

Tenir compte de la connaissance que l'autre a du seul lorsque ce (celle) devrait (devrait) en possède pas toute l'information.

6.6 AIDER LES ÉLÈVES AUX CONNAISSANCES DE L'INTERLOCUTEUR(TRICE).

OBJECTIFS	CONSIGNES/ACTIONS PÉDAGOGIQUES
6.3 PRATIQUES DE VIE ACTIVE ET APPROFONDIES À DES CONNUES EN GROUPE OU INDIVIDUEL À À L'EXTÉRIEUR, À À L'ÉTRANGER ET À DOMICILE.	
6.3.1 Exercer (peut répéter ce que l'autre a dit.	Exercer ou propos
6.3.2 Se taire quand l'autre parle.	
6.3.3 Respecter les interlocuteur(trices) successif(ives).	"Pour orienter l'apprentissage dans cette direction, on peut noter de l'élève qui vient prendre la parole, qu'il dise n'importe quoi ce qu'a exprimé le précédent"...(Livre de prof/cours de Français en préscolaire).
6.3.4 Prendre son tour dans la conversation.	
6.3.5 Attendre son tour dans la conversation.	Il semble bien connu pour réunir ces comportements est la conversation de tout petit ou des élèves, à tour de rôle, lorsque et s'exprimant sur les expériences vécues en fin de session. Cette situation est même assez qu'elle n'ne a l'air. D'une part, l'adulte n'avait pas été témoin des faits ne peut pas aider l'élève à les évoquer. D'autre part, il arrive souvent que certains élèves n'aient pas grand chose à dire, ce qui peut rendre l'activité ennuyante pour certains. Néanmoins, cette activité est valorisée et souhaitable dans un groupe. Voici quelques suggestions pouvant aider à mieux l'exploiter:
6.3.6 Suivre la conversation intervenir en tenant compte de ce qui a été dit antérieurement.	- Prendre il s'agit d'un échange, d'une communication, l'adulte n'exprimera, intervera sur ce qu'il a fait, ne pas être que les autres participents. Il peut d'ailleurs aider à donner la.
	- Éliminer non seulement le discours intervenir, mais aussi le discours expressif. Une faite rapporte par rapport aux bonnes qu'ils ont rapportées - ne négliger ni l'un ni l'autre.
	- Rendu nécessaire, aider le groupe à mieux suivre le passé de leur tour en écoutant au fur et à mesure, et de façon schématique (en écrire) les événements qui sont rapportés en ne pas de leur même, sur un tableau où tous pourront voir.
	- Avec les élèves faibles en très jeunes, de même avec ceux ayant de la difficulté à respecter des événements passés, ce problème pour-

C.E.C.M. Regroupement des écoles spéciales

C.E.C.M. Regroupement des écoles spéciales

OBJECTIFS	CONSIDÉRATIONS PÉDAGOGIQUES
.3 Permettant un message	Il est important de faire travailler de petits messages par les élèves, de leur faire des commissions.
5.4 DANS LE CADRE D'UN ÉCHANGE OU IL (ELLE) EST TOUR À TOUR LOCUTEUR(TRICE) ET INTERLOCUTEUR(TRICE), ÉCHANGES DES RÉPONSES À CONSÉQUENCE INCITATIVE.	Exemples "Va dire à Stéphane qu'on va dîner."
5.4.1 Donner des consignes.	Graduellement, on pourra compliquer les situations de l'élève pour travailler des messages:
5.4.2 Inviter, proposer d'agir ensemble.	- à l'intérieur de la classe;
5.4.3 Exercer de contrôle, de persuader:	- avec support écrit, hors de la classe;
.1 Demander un renseignement	- à l'extérieur de l'école sans support écrit;
.2 Discerner si on a besoin d'aide ou donner spontanément	- de l'école à la maison sans support écrit, ou vice versa.
.3 Fournir ou on des arguments appropriés	La complexité du message lui-même influencera aussi le degré de difficulté de la tâche. Évidemment, on adaptera la situation et la complexité du message en niveau de l'élève de façon à lui assurer un succès dans une effort de communication.
	Définition de discours incitatif (l'emetteur veut faire agir ou convaincre une interlocuteur).
	L'élève peut prendre la place de l'adulte pour dire ou autre sont faire dans des activités appropriées.
	Ici l'élève aura à compléter une langage par l'évolution de son interlocuteur avec autrui.
	Exemples "Vous-le jouer avec moi?", "Viens-le à ce tôle, demain?"
	NOTE: Ce type de discours équivaut à être travaillé en situation réelle et qui porte à conséquence, et non pas en situation

LANGAGE ET COMMUNICATION 136

C.E.C.M. Regroupement des écoles spéciales

LANGUE ET COMMUNICATION (2)

les rapportent selon un ordre logique.

À l'aide de questions, il peut amener les élèves à saisir l'événement dans "le temps", dans "l'espace" (où, quand, ...). L'usage de photos illustrant les différentes étapes de l'expérience est souvent un support précieux.

Si faisant on relève sur une expérience vécue en groupe, on peut également expliquer le discours auparavant en amenant l'élève à expliquer ses émotions, ses gestes par rapport à l'expérience vécue ce qu'il aura trouvé intéressant, bizarre, moins intéressant, ses préférences, etc.

Mais l'adulte dans la situation précédente, ainsi que dans toutes celles qui impliquent un échange, une conversation

- Aider chaque élève à mieux travailler sa pensée.

- Voir à ce que chacun s'exprime.

- Observer les comportements de l'élève en tant que lecteur et en tant qu'interlocuteur. Cette tâche n'est pas aussi simple qu'on ne croit parfois à la crainte à cause du nombre d'élèves, de la complexité des comportements à observer et de la variété des rôles que l'adulte doit jouer simultanément.

Voici quelques conseils pouvant lui faciliter la tâche:

- Bien avoir en tête les comportements que l'on veut observer (en fonction de la situation ou on relèvera) en privilégiant un bien des aspects.

- Déterminer à l'avance les élèves à observer.

- Ne jamais en plus 2 élèves de même niveau à observer au cours d'une même activité.

OBJECTIFS	CONSIDÉRATIONS PÉDAGOGIQUES
6.1.2 Intervenir une intervention(s)(ricot) sur des événements passés, à venir ou situés ailleurs que	L'élève rapporte ce qui s'est passé. L'intervenant peut donner toutes le niveau de groupe) de l'aider à bien retenir les faits en
3. Rapportant des faits	
Suggestion d'activité:	
Il existe différents niveaux de complexité dans la façon dont l'élève va raconter. (Voir objectifs 3.27 et 3.28)	
Suite à une expérience vécue en groupe (sortie/de pneus à la cabane, participation à un spectacle, sortie au restaurant, etc.), les élèves ont à intervenir quelqu'un de l'école ou un autre groupe-classe qui n'a pas été témoin de l'événement et qui voudrait être renseigné.	MOTS: Cette caractéristique de l'intervenant est importante, car il serait naturel que l'élève veille non motivant et totale d'avoir à renseigner par exemple l'adulte alors que celui-ci le a accompagné.

OBJECTIFS	COMMUNICATIONS PEDAGOGIQUES
	- une scène composée d'éléments "Play-Mobil"; - une scène avec le matériel "Bionet"; - différents artifices-maison pouvant servir à se déguiser et à créer une scène, tels que un chair de cinéma, un chair de toilette et d'accessoires divers, des objets pouvant donner lieu à des actions, tel un cheval de bois ... L'important, c'est que chacun de ces artifices soit en double, afin d'en avoir la réplique de l'autre côté de l'écran. Ils doivent aussi être en nombre suffisant par rapport au nombre de participants. Il est intéressant que ces objets puissent modifier une scène, en évolution; L'enjeu consiste à bâtir des scènes identiques de part et d'autre de l'écran en plaçant les objets les uns par rapport aux autres, selon les informations qu'un élève "lecteur" fournit à un élève "interlocuteur". Cela donne lieu à des interactions de genre: - Elève lecteur: "Je vais parler à Michel." - Elève interlocuteur: "OK, je suis là, j'écoute." - Elève lecteur: "Je prends le lapin." - Elève interlocuteur: "Quel lapin?" - Elève lecteur: "Le lapin rouge." - Michel: "OK" si il en fait autant. - Elève lecteur: "Je mets le lapin même de cas de cheval." - Michel: Lecole et cetera .... etc. Par la suite, le "groupe lecteur" se déplace afin de vérifier si les deux scènes sont identiques. Si c'est le cas, c'est que la communication a été efficace. Sinon, il s'agit de vérifier si c'est le locuteur qui a fourni des informations imprécises, ou si c'est l'interlocuteur qui a mal compris à cause d'une écrate inutilisée ou d'une

OBJECTIFS	CONSIDÉRATIONS PÉDAGOGIQUES
.1 Faire des suggestions, proposer	"C'est à moi.", "Moi, on touche pas!". Profiter d'occasions comme l'organisation de la journée, d'une fête, d'une activité, etc. pour amener l'élève à faire des propositions, à émettre son opinion.
4.2 AMÉLIORER LE CADRE D'UN (COMMUNE OU IL (ÉTAIT) EST TOUR A TOUR LOCUTEUR(TRICE) ET INTERLOCUTEUR(TRICE), ÉCOUTER ET COMPRENDRE DES MESSAGES À CARACTÈRE INFORMATIF.	Motivations de diverses interventi): l'amener donne des interventions précises et complètes sur une personne, un objet, un événement passé, présent ou futur. L'émetteur peut également demander de l'intervention. De plus, il peut exprimer des lignes de conseil à notre évènements.
4.3.1 Intervenir son interlocuteur(trice) sur des événements présents dans son espace-temps.	Aux élèves précédents (2 et 3), cette fonction de langage a été mentionné fois précédemment. Il s'agit ici de les accorder une importance plus particulière, et de permettre à l'élève de l'utiliser de façon de plus en plus efficace dans des contextes différents.

Exemple d'activité structurées : le jeu de l'écrou.

Le groupe-classe est divisé en deux équipes qui auront à échanger des informations de part et d'autre d'un écran. Les élèves se trouvent ainsi dans une situation où ils peuvent s'entendre et communiquer sans se voir. Il leur faudra donc "expliquer" pour se faire comprendre.

Une équipe constituera les "lecteurs" qui auront à fournir des informations. L'autre équipe sera celle des "interlocuteurs" qui devront ÉCOUTER les informations et les ÉCRIRE. Au besoin, ces derniers pourront réclamer des INFORMATIONS additionnelles. Les rôles seront ensuite inversés.

Déroulement:

Chaque équipe dispose d'un ensemble d'objets identiques qui peuvent être:

OBJECTIFS	COMMENTAIRES PEDAGOGIQUES
3. Prendre et justifier ses droits	Par exemple, lorsqu'un client ne désire pas le jus d'un autre et que ce dernier ne est à plaindre, l'adulte peut lui donner le modèle suivant (p. 34):
4. Exprimer ses sentiments, ses goûts face à un objet, une personne, un événement	Le problème des nombreuses excitations fournies par la vie de la classe pour amener l'élève à exprimer ses goûts, ses émotions, ses sentiments, son intérêt par rapport à une personne, un personnage, un objet, un événement ... (Progressions d'études primaires en français, MEQ)
5. Dire sa capacité ou son incapacité à accomplir une action	Après une activité qui a captivé la classe, telle que lecture d'un conte, visionnement d'une émission, chant, musique, gymnastique, tâche de l'unité, etc ..., encourager les élèves à exprimer leurs réactions. (Progressions d'études primaires en français, MEQ)
6.2.2 Echanger des messages à caractère nécessité plus complexes	Placer l'élève dans des situations où il exprime et compare avec d'autres ses sentiments, ses émotions, ses goûts et son intérêt par rapport à ses personnes, ses personnages, ses animaux, ses événements. (Progressions d'études primaires en français. MEQ, page 34)
1. Comparer, justifier ses goûts, ses besoins et ses sentiments face à un objet, une personne, un événement	Par exemple, les élèves apportent de la maison un produit nouveau de consommation et d'hygiène ou produits alimentaires ou les disposer à la façon des étalages des marchés d'alimentation. Deux élèves font comparaisons et choisissent les cinq produits qu'ils préfèrent; ils leur marché en choisissent les cinq produits qu'ils préfèrent; ils comparent ce qu'ils ont acheté et disent pourquoi ils ont acheté ou rejeté tel produit. (Progressions d'études primaires en français, page 34)
2. Protéger et justifier ses droits	Par exemple, lorsqu'un client ne désire pas le jus d'un autre et que ce dernier ne est à plaindre, l'adulte peut lui donner le modèle suivant (p. 34):

OBJECTIFS	CONSIDÉRATIONS PÉDAGOGIQUES
4.2 Avec le cadre d'un échange avec un ou plusieurs intervenants/visiteurs, identifier des méthodes d'observation.	
4.2.1 Identifier des messages à caractère supposé implicite.	Définition de discours supposés: L'auteur s'explique au sujet d'une personne, d'un objet, d'un thème, d'un événement, ou de lui-même (expression de ses goûts, de ses sentiments, de ses préférences). On remarquera que la plupart des utilisations de langage sentimentales furent notées très stimulées au cours des trois premières parties de programme, tout en poursuivant d'autres objectifs. Ici, on s'y arrêtera de façon plus spécifique. On cherchera, d'une part, à vérifier si l'élève utilise effectivement le langage à ces différentes fins et, d'autre part, à promouvoir ces utilisations variées.
4.3 Exprimer ses besoins	1- Besoins primaires (toilette, nourriture); 2- Besoins de matériel pour accomplir une tâche. On encouragera l'élève à exprimer ses besoins en n'allant pas d'emblée au devant de ses désirs et en organisant l'environnement de telle sorte qu'il ait à demander.
4.4 Faire un choix face à une alternative	Faire un choix: 1- Entre deux objets; 2- Entre deux activités; 3- Entre deux propositions pouvant être refusées; 4- Entre plusieurs tâches à accomplir. Lorsque l'on proposera un choix à l'élève, on veillera à placer l'élément le plus susceptible d'être choisi en début de l'énoncé pour éviter qu'il ne s'habitue à répéter le dernier mot de l'énoncé.
4.5 Demander une permission	1- Pour les activités routinières, habituelles; 2- Dans des situations nouvelles.

C.E.C.M. Reproduction des écoles spéciales

LANGAGE ET COMMUNICATION 130

OBJECTIFS	CONSIDÉRATIONS PÉDAGOGIQUES
5.4 S'INTÉRESSER À L'ACTUALITÉ CULTURELLE ET SOCIALE AMENÉE À SON AGE (TÉLÉVISION, THÉÂTRE, CINÉMA, RÉCITS, BANDES DESSINÉES JOURNAUX,REVUES) ET EN DISCUTER EN CLASSE.	
5.4.1 Exprimer ses opinions à ses pairs sur des émissions de télévision, un livre, un disque, une pièce de théâtre, et leur donner des suggestions et des conseils à ce sujet.	On peut encourager l'élève à apporter à l'école les articles de journaux, photos, livres, disques, qui l'ont intéressé.
5.4.2 Rapporter un fait d'actualité ou journalisant des informations exactes en relatant l'ordre des événements et retenant les idées principales.	- Encouragents et étudiants pouvant s'entendre pour regarder une émission de télévision afin de la raconter le lendemain.
	- Invité à une partie au théâtre ou au cinéma, revenir sur le sujet, en discuter avec les élèves.
	- Commenter un événement sportif, un fait divers, social ou politique tel une grève, une élection, un procès, etc...
5.5 PARTICIPER À L'ÉLABORATION ET À LA PRÉSENTATION D'UNE PIÈCE DE THÉATRE.	
5.5.1 Élaborer en projet par un travail collectif.	(Cet objectif rejoint, dans un sens, des habiletés propres à l'art dramatique. Cependant, il s'agit tout autant d'un contexte communicatif pour travailler le langage et la communication puisque l'on fait appel à des habiletés linguistiques, cognitives et sociales telles que
	- être capable de prêter des intentions, un dialogue à des personnages;
	- établir des relations logiques et de causalité entre les événements, entre les personnages;
	- trouver une fin, un dénouement à la situation;
	- discuter entre élèves pour faire un choix entre divers idées retenues;

M- Découvrir le quartier de l'école, les différents services qu'on y trouve. Participer, vérifier, comparer.

O- Découvrir son propre quartier.

P- Communiquer, par le dessin ou par l'écriture, avec des gens qu'on aime bien et qui sont loin. Formuler des messages adaptés aux circonstances, les représenter visuellement. Utiliser le service postal.

O- Planifier une visite à l'atelier ou à d'autres endroits de travail possibles. Interroger le directeur, échanger avec les travailleurs. Discuter de l'avenir.

R- Se faire un peu d'argent. "Comment?", "Que peut-on faire de cet argent?", "Pourquoi avoir un compte en banque?", "Comment ouvrir un compte en banque?", etc.

H- Etablir une relation avec un groupe d'élèves d'une autre école.

G- Planifier des fêtes d'anniversaire (un peu différentes d'une fois à l autre).

Pour varier, on peut, par exemple, imaginer des cadeaux fictifs et les donner sous forme symbolique.
Cela entraîne l'utilisation de la forme "conditionnelle" que les élèves n'ont pas souvent l'occasion de
pratiquer. Ex.: "Si j'avais beaucoup d'argent, j'achèterais ... une montre!".

Offrir à la personne une représentation symbolique de l'objet imaginé (ex.: montre dessinée sur un
carton et bien emballée). Chaque élève peut imaginer un cadeau, le représenter et l'emballer.

H- "Où trouver et comment utiliser une machine distributrice de boissons parmi les environs?"

I- "Comment manifester notre sympathie à un adulte malade ou qui aurait perdu un parent proche?"

J- Planifier et participer à une cueillette de pommes à la campagne. Concevoir et procéder à différentes
utilisations des pommes.

K- Se rendre au marché public, chacun ayant la responsabilité d'un achat, d'une commission à faire pour ses
parents ou pour des gens de l'école.

L- Planifier une classe verte, une classe neige ou une sortie. "Que faudra-t-il amener?", "Comment s'y
rendre?", etc. Décider des sorties à faire durant le mois, en tenant compte du budget dont on dispose.

LES EXPERIENCES DE VIE: SITUATIONS ET CONTEXTES A EXPLOITER

Les sujets de conversation porteront sur le réel et déboucheront sur des actions à entreprendre.

En voici quelques exemples, pêle-mêle:

A- Planifier l'horaire de la journée ou de la semaine.

B- "Comment embellir la classe?"

C- "Et si on prenait le petit déjeuner ensemble?" "Que nous faut-il?" "Où s'en procurer?" "Quelle pourrait être la participation de chacun?" etc.

D- "Et si on avait un petit animal dans la classe ..."

E- Trouver une solution concernant la ligne sale de dynamétique:
- "Où le laver?"
- "Comment?"
- "S'organiser pour le faire."

F- Choisir et concevoir des déguisements pour l'Halloween.
Agir selon le personnage représenté, expliquer ses fonctions, ses habitudes.

OBJECTIFS	CONDITIONS PEDAGOGIQUES
5.3.13 Discerner le style, le ton à employer en fonction des caractéristiques de l'interlocuteur(trice) (familier(ère)/non familier(ère)).	L'adulte rappellera à l'élève le style, le ton à employer en fonction des caractéristiques de l'interlocuteur auquel il aura à s'adresser. Voir les CONDITIONS PEDAGOGIQUES de l'objectif 6.4.2.
5.3.14 Discerner quand il faut attendre avant de parler.	Voir les CONDITIONS PEDAGOGIQUES de l'objectif 6.3.1. CONTEXTE: A LA SUITE DE L'EXPERIENCE VECUE, DE DONNER DES NOTIONS POUR EN REPARLER ET EN ANALYSER LES ASPECTS POSITIFS ET NEGATIFS. A ce stade, se référer aux CONDITIONS PEDAGOGIQUES de l'objectif 6.3.2.

OBJECTIFS	CONSIDERATIONS PSYCHOLOGIQUES
	qu'on ne connaît pas très bien?"...
	La poursuite de cet objectif sera facilitée si on a une bonne connaissance des parents en retour.
5.3.3 Établir un contact, saluer.	
5.3.3 Se présenter (si nécessaire).	
5.3.4 Répondre à des questions.	
5.3.5 Faire des énoncés.	
5.3.6 Poser des questions.	
5.3.7 Énumérer, s'excuser, utiliser des marques de politesse.	
5.3.8 Préciser s'il y a lieu.	
5.3.9 Demander une permission s'il y a lieu.	
5.3.10 Protéger et justifier ses droits s'il y a lieu.	
5.3.11 Savoir prendre congé, terminer la conversation de façon appropriée.	
5.3.12 Discerner l'attitude et l'intensité de voix à adopter en fonction des lieux et de la situation.	L'objet rappellera à l'élève l'attitude et l'intensité de la voix appropriées au lieu où se déroule le projet en cours. Voir les CONSIDÉRATIONS PSYCHOLOGIQUES de l'objectif 6.7.3.

C.E.C.M. Regroupement des écoles spéciales

OBJECTIFS	CONSIDÉRATIONS PÉDAGOGIQUES
.8 Intervenir en tenant compte de ce qui s'est dit antérieurement .9 Rectifier une erreur d'interaction venant d'un(e) élève ou plusieurs par l'adulte	
5.2 S'IMPLIQUER ACTIVEMENT DANS LA RÉALISATION D'UNE EXPÉRIENCE PLANIFIÉE EN GROUPE EN ASSUMANT CERTAINES RESPONSABILITÉS.	CONTEXTE: S'OCCUPER DES PRÉPARATIFS EN VUE DE LA RÉALISATION D'UN PROJET OU D'UNE ACTIVITÉ.
5.2.1 Transmettre un message avec support écrit.	Plus les élèves assument de responsabilités dans la planification des activités et s'impliquent personnellement dans les communications à faire, plus ils en tirent de bénéfices du point de vue de langage et de l'autonomie.
5.2.2 Transmettre un message sans support écrit (se souvenir des commissions à faire).	
5.2.3 Aller chercher les informations nécessaires lorsqu'on le lui suggère.	
5.2.4 Demander de la curiosité en allant de lui-même (d'elle-même) chercher les informations nécessaires.	
5.2.5 Proposer de nouvelles solutions si quelque chose d'imprévu survient.	
5.2.6 Faire preuve d'initiative quelconque face à la réalisation du projet.	
5.3 INTÉRAGIR AVEC DES PERSONNES HORS FAMILIERES OU ÉTRANGÈRES, DANS DES CONTEXTES VARIÉS, EN S'ADAPTANT AUX CARACTÉRISTIQUES DE LA SITUATION ET AUX CARACTÉRISTIQUES DE L'INTERLOCUTEUR(TRICE).	CONTEXTE: LANGAGE L'EXPLICITATION ENTRAÎNE L'ÉCRIT À PRODUCTION D'AUTRES LIENS ET À CRÉATIVITÉ D'AUTRES PRÉSENCES.
5.3.1 Discerner la distance physique à adopter en fonction des caractéristiques de l'interlocuteur(trice) (connu(e)/inconnu(e), familier(ère)/non familier(ère))...	Souvent, c'est un plan de concept "connu" c\ "inconnu" que doit déterminer cet apprentissage. Avec les élèves qui ont de sai à atteindre un tel objectif, une bonne tactique peut être de les intervoger à propos de leur interlocuteur et cela, dans le vif d'une rencontre. Ex: "Ta le connais?", "Ta ne le connais pas?". Si on s'aperçoit que l'élève ne comprend pas, on peut essayer fréquemment une petite démonstration "Je ne connais, n'est-ce pas?", "Elle aussi, la connaît?", "Mais lui, le connais-tu?", "Est-ce qu'on adresse quelqu'un

OBJECTIFS	COMMUNICATIONS PEDAGOGIQUES
.5 Discerner si les idées émises sont acceptables ou inacceptables et expliquer son jugement .6 Faire des choix quant aux hypothèses à retenir .7 Faire des choix quant à la répartition des tâches et des responsabilités qui permettront de préparer l'événement .8 Anticiper les événements à venir, prévoir les gestes à poser et les réactions possibles (les siennes et celles de ses interlocuteurs/trices) 3.1.3 Utiliser, autrement avec plus d'aisance les concepts et le vocabulaire nouveaux réutilisés en vue(s) de discussion, au projet en cours. 3.1.4 Inspecter les règles de participation à un échange en groupe. .1 Prendre son tour dans la discussion .2 Rester dans le sujet de la discussion .3 Se réajuster si l'objet ou (la) réalité interpelle s'écarte du sujet .4 Alterner son tour .5 Se taire quand l'autre parle .6 Respecter les interlocuteur(trice) successif(ive) .7 Répondre à une question portant sur ce qui s'est dit antérieurement	L'objet permettra ainsi à chacun de mieux suivre le déroulement de l'échange. - On jouera rejeter une idée à priori. Encourager chaque élève à donner son point de vue et à l'expliquer. Même si une idée peut paraître sans [illegible], on la soumet à la vérification ou au raisonnement. Par la suite, on décide de la garder ou de l'éliminer. Il est souhaitable, chaque fois que c'est possible, qu'un élève prenne conscience, par lui-même, de l'aspect inapproprié ou irréaliste d'une supposition, ou lui permettant de la vérifier. Nous remarquons généralement que l'élève s'implique davantage dans un projet si on réclame de lui une participation très personnelle. Exemples: Avoir à emporter un article de chez lui. L'élève peut envisager des problèmes éventuels et tenter de les résoudre. Exemples: "Si le magasin est fermé, qu'est-ce qu'on va faire?" NOTE: Noter les acquis lexicaux de chaque élève suite à l'expérience vécue. Voir au Cahier 1: "Intervention suggérée avec les élèves qui s'écartent du sujet de la conversation." (page 33)

5.1 COMMUNICATION, INTERVENTION, FORMULER DES HYPOTHESES, PRENDRE DES DECISIONS, AGIR, EN VUE DE PLANIFIER, D'ORGANISER UNE STRATEGIES SIGNIFIANTE.	
5.1.1 Cerner le SUJET de l'ECHANGE.	
.1 Identifier le sujet de l'échange	"Le discours conversationnel est défini comme l'habileté à parler le MEME SUJET de conversation et à ALTERNER DE L'INTERPRETATION par rapport à l'énoncé précédent produit par l'autre interlocuteur." (Dionne Boisvenu et Hamel, 1976)
	Il est donc fondamental, dans un "échange", que chaque participant sache bien "DE QUOI L'ON PARLE".
	A cet effet, le rôle de l'adulte est important. Il veillera à une mise en situation claire, appuyée d'indices divers, dont livres, étiquettes... Il aidera ainsi les élèves les plus faibles à se représenter le SUJET de discussion, à s'en créer des images mentales.
.2 De familiariser et s'intéresser aux concepts et au vocabulaire nouveaux reliés au sujet de l'échange	Il arrive souvent qu'on doive se poser suivre une conversation à cause de détails touchant le vocabulaire.
	Il serait bon de faire, au préalable, la liste des concepts et de vocabulaire se rattachant à un sujet de discussion, et de vérifier si l'élève les comprend. Autrement, on l'aidera dans ce cas, en ayant recours à des supports visuels, en faisant des rappels, en faisant des démonstrations dans la vie de l'action.
5.1.2 Intervenir pour faire avancer la discussion:	Rôle de l'adulte au cours de la discussion:
.1 Faire des commentaires	1- Prendre note et illustrer, pour le groupe, les interventions de chacun (ex.: on les dessinant schématiquement au tableau).
.2 Faire des suppositions, proposer des idées, émettre des hypothèses	
.3 Faire référence à une expérience antérieure	2- Lancer, ici aussi, des idées en tant que participant.
.4 Faire valoir son idée, la défendre au besoin, réfuter si nécessaire	3- Faire le point régulièrement, résumer les interventions précédentes, dire en quoi elles diffèrent, en quoi elles se ressemblent...

OBJECTIFS	CONSIDERATIONS PEDAGOGIQUES
3 FAIRE NAÎTRE DES IDÉALS DE LA CONNAISSANCE ET ENRICHIR DON VOCABULAIRE EN VIVANT DES EXPÉRIENCES PHYSIQUES ET MORALES.	La troisième partie du programme est une APPROCHE INTÉGRÉE où, au-delà de la structuration du langage et de la communication, on s'attardera à LA NATURE DES EXPÉRIENCES que vit l'élève et à L'ENRICHISSEMENT de ces expériences. Ce bloc s'adresse, à des degrés divers, aux élèves de tous les niveaux. Ici, plusieurs objectifs intermédiaires ne sont pas nouveaux, ayant déjà atteints aux chapitres précédents. Ils sont repris ici et jumelés à d'autres, selon un ordre chronologique, non pas hiérarchique, répondant, ici, à un déroulement méthodologique issu de l'approche "De langage pour la vie" (J. Bonnefil-Delsanpe, 1982). "C'est en commençant qu'on apprend à commencer." "C'est en parlant qu'on apprend à parler." Les énoncés précédents sous-tendent qu'il n'est donc pas nécessaire, bien au contraire, d'attendre que l'élève sache s'exprimer parfaitement pour l'engager dans des échanges conversationnels soutenus et fréquents. Il faut toutefois que le maître l'intéresse et se dépasse pas ses capacités cognitives. Il sera utile, ici, de consulter le BLOC 8 "ACTIVITÉS pour la partie se rattachant au bloc 3 du programme. SITUATION: L'ICONNE EST "RÉCLINEUSE" EN "POSANT UN PROBLÈME" AU GROUPE D'ÉLÈVES, VIENNENT, ET TRAVAILLENT EN RÉPARTITION D'APPORTANT DES DES ÉLÉMENTS DE PERTINENCE PAR RAPPORT AVEC L'EXPÉRIENCE PROJETÉE. IMPORTANT: Voir pages 161, 162 et 163: "LES EXPÉRIENCES DE VIE: SITUATIONS ET CONCEPTS D ENRICHIR", et l'un travers des exemples de ce que peut être une "expérience projetée".

BLOC 3

VIVRE DES EXPERIENCES UTILES ET VARIEES

C.E.C.M. Regroupement des écoles spéciales

OBJECTIFS	CONSIDÉRATIONS PÉDAGOGIQUES
C.3 AU COURS D'UNE CONVERSATION TÉLÉPHONIQUE, CHOISIR DES RÉPONSES À CONSTRUIRE (RÉPONSE), (REFORMULER), (EXPLIQUER), INCITATIVE, EN TENANT COMPTE DE L'INTERLOCUTEUR (TRICE) ET DU CONTEXTE.	
C.3.1 Utiliser, au téléphone, des formules sociales appropriées (saluer, dire à qui il (elle) veut parler, passer à terminer une conversation.	L'utilisation du téléphone devrait être associée à un besoin de COMMUNICATION À DISTANCE. Comme dans toute communication, avant de parler, il faut être motivé par une ou des intention(s). (Ces intentions ne sont pas essentiellement de nature interactive. Elles peuvent aussi servir à exprimer des états intérieurs, une opinion par rapport à un événement (exprocatif), servir à brosser du tout et de rien, juste pour le plaisir, et servir à convaincre quelqu'un (incitatif), etc... Il faut donc clarifier laquelle de ces intentions motive le "locuteur" à faire usage du téléphone.
C.3.2 Maîtriser des tournures explicites lorsqu'il (elle) fournit de l'information, formuler, placer, rapporter un événement ou expliquer une émotions, etc.	Exemples Une situation où présenter alors que les élèves se préparent à une sortie intéressante pour l'après-midi, on note l'absence d'un camarade. On désire cette absence les élèves émettent des hypothèses sur les raisons de cette absence. Puis on émet un souhait: peut-être ceci élève pourrait-il se joindre au groupe pour l'après-midi? Toujours le service de téléphone (d'où l'association de téléphone à un besoin de communication à distance). Rapidement, qu'est-ce qu'on va lui dire? Différentes idées sont émises: - l'intérêt de la sortie. - D'intérêt si, oui ou non, il est malade. - la convivialité de vouloir passer l'après-midi. - Échanger des informations sociales. Les idées sont alors en vrac, puis on se rend au téléphone. On relève en classe, on a généralement des réponses aussi diverses qu'on veut.
C.3.3 Utiliser des tournures explicites lorsqu'il (elle) fournit de l'information,	On en discute après (plusieurs réponses.

OBJECTIFS	CONSIDÉRATIONS PÉDAGOGIQUES
.1 pour exprimer ses besoins .2 pour exprimer ses goûts ou préférences .3 pour attirer l'attention ou faire un commentaire et obtenir immédiatement la réaction attendue	- pour exprimer un état, ex.: "j'ai mal au ventre"; - pour attirer l'attention, ex.: "regarde ce robe"; - pour faire un commentaire, ex.: "c'est cassé".
6.6 ACQUÉRIR ET UTILISER DE FAÇON FONCTIONNELLE LES SIGNES REPRÉSENTANT DES CONCEPTIONS NUMÉRIQUES DE BASE.	
6.6.1 Comprendre et exprimer en contexte fonctionnel les gestes ou symboles correspondant aux contenus notionnels de base (se référer aux objectifs terminaux 2.2 à 2.10).	La nature des significations à faire acquérir à l'élève aux verbal et la progression à adopter, ne diffèrent pas de ce qui prévaut pour l'élève verbal (voir objectif 1.2.3). Dans un cas comme dans l'autre, les considérations essentielles à l'âge et aux intérêts de l'élève suivent autant en ligne de compte qu'une progression développementale.
6.6.2 Utiliser ces signes pour communiquer avec ses parents, avec d'autres adultes de l'école, avec ses pairs.	
6.7 PRÉPARER SA VENUE EN CONSIDÉRANT DES SIGNES AYANT ÉTÉ POUR FORCER DES CONCEPTS.	
6.7.1 Se référer aux objectifs terminaux 2.2 à 2.11 et 2.13.	
6.7.2 Utiliser ces signes pour faire des commissions dans l'école.	

OBJECTIFS	CONSIDERATIONS PEDAGOGIQUES
9.3.3 Utiliser les 3 signes sans modèle, mais en situation contrainguante.	Dans une situation contraignante: - Le contexte invite, et contraint dans un sens, l'élève à fournir une réponse. - De plus, l'intervenant(e) doit utiliser une attitude EXPECTATIVE face à l'élève. Exemples - A l'arrivée de l'élève, l'adulte le salue par la parole et par le geste. - Celui-ci ne répond pas, allant directement à son casier. - L'adulte alors bloque l'entrée de casier, redit "Bonjour" à l'élève, le regarde en affichant une attitude d'attente. - Lorsque l'élève fait le geste approprié, l'adulte lui répond avec empressement, et s'écarte immédiatement de casier. Il faudra, en par initiation semblable. NOTE: Si nécessaire, exécuter ces signes avec une aide physique de l'adulte, ou par imitation semblable. L'élève doit découvrir que "cette façon de s'exprimer" lui apporte quelque chose! - Lui assurer notre attention. - Lui répondre immédiatement en utilisant le même code que lui. Exemples - Lui fournir avec empressement l'objet de sa requête.
9.3.4 Utiliser environ 3 signes intentionnellement.	Il devra deux signes pour exprimer différents buts: - pour exprimer ses besoins, ex.: "encore de jus"; - pour exprimer ses goûts, ex.: "j'aime aimer le lait-O rouge (pas le jaune)".

OBJECTIFS	CONSIDÉRATIONS PÉDAGOGIQUES
6.3 RECHERCHE DU MOINS 3 LIENS CONCRÉTISÉS AVANT UN IMPACT IMPORTANT DANS UNE DOTATION ET RÉALISER DES LIENS UTILISATION PEUT RÉALISÉS ABSOLUMENT DANS ENVIRONNEMENT.	
6.3.1 Associer plusieurs signes reliés à la vie quotidienne à leur référent (ou comprendre la signification).	Pour que cet apprentissage ait lieu, il faudra d'abord que l'élève soit suffisamment exposé à ce sens (voir Considérations pédagogiques de l'objectif précédent: 6.2.2). Les moyens qui l'amèneront à apprendre ce code afin de l'utiliser avec autrui (comme une seconde nature...).
	De plus, il est important que l'élève ne se sente pas isolé par ce mode de communication. Il est bon de créer des activités où tous les jeunes du groupe pourraient être sensibilisés aux gestes ou au tableau de pictogrammes.
6.3.2 Par imitation, reproduire au moins 3 gestes ou pointer 3 symboles sur le tableau de communication, et obtenir de son environnement la réaction attendue.	Exemple: Certaines activités proposées en art dramatique pourraient se faire à partir de gestes codés, tel le jeu "Chaîne mystérieuse" (E. De Bruyckere, Recueil d'activités en art dramatique, pp. 46-47).
	Il s'agirait d'adapter l'activité à des signes conventionnels utilisés par les élèves non verbaux.
	La chaîne des cibles d'enseignement (environ 3 signes) se fait habituellement en tenant compte de divers critères, par exemple
	- on observera les intérêts manifestés par l'élève;
	- on tiendra compte du degré de facilité d'exécution anticipé;
	- on tiendra compte de l'impact social de ce signe dans la quotidien de l'élève.
	Afin que l'élève en rende compte de l'utilité de cet apprentissage, il importe que la "référence" de l'objet soit claire, immédiate, et évidente.

OBJECTIFS	COMMUNICATIONS MÉMORISÉES
6.5.1 Chercher de lui-même (d'elle-même) ce procédé non oral pour se faire comprendre, soit:	
.1 en faisant des gestes de sa propre invention	
.2 en désignant, en pointant des objets ou images autour de lui (d'elle)	
.3 par une combinaison des deux	
6.5.2 Chercher à initier:	
.1 des gestes issus d'un code conventionnel auquel il (elle) est exposé(e)	
.2 chercher à pointer dans un tableau de communication après l'avoir vu faire	
.3 une combinaison des deux	

Il arrive souvent que, de lui-même, l'élève manifeste des aptitudes face à l'un ou l'autre de ces principaux modes de communication non oral. Ce qui amène ou (pas pédagogique vers un mode de communication adapté à cet élève).

L'élève pourra aussi manifester de l'intérêt face à un code ou particulier. Exposer l'élève à ces codes en se laissant soi-même usage en cours des activités quotidiennes de la classe.

Exemple: - Pour donner des consignes en groupe.
- Pour les salutations et échanges sociaux.
- Pour accompagner chansons et comptines.
- Pour faire de "l'expression en parallèle" (Voir Cahier 1).
- Pour lui proposer des choix, etc.

Le faire aussi dans différents contextes à la piscine, en psychomotricité, dans l'ascenseur, à la cafétéria, au cours de l'habillage et du déshabillage, etc.

Le choix du code ou de la combinaison de codes adapté à un élève en particulier, se fait habituellement par un spécialiste de l'école, après consultation auprès de l'enseignant et des parents ou tuteurs.

Si, bien sûr, la parole, le contact physique ou pointant dans, lorsque l'élève, on savoir de chacun de favorise du plus ou plus une communication faciale gestes, elargissent l'élève.

OBJECTIFS	COMMUNICATIONS PEDAGOGIQUES
6.1.2 Maîtriser le désir de communiquer, s'intéresser à son environnement humain.	Se référer aux objectifs terminaux 1.2, 1.3 et 1.5 associés au présent objectif général.
6.2 MANIFESTER DES ATTITUDES ET DE L'INTÉRÊT FACE À UN MODE DE COMMUNICATION NON USUEL: RÉCEPTIF, PICTURAL, OU UNE COMBINAISON DES DEUX.	Il existe, globalement, deux grandes catégories de codes non usuels:
	1- Les codes RÉCEPTIFS, tels que:
	- L'ADEB-INO (de Hodge Podgy) tiré de 250 concepts représentés par des points naturels, faciles à décoder - souvent dans sur sa matière de non-initié - mais comportant limité quant à la spécificité de vocabulaire.
	- Le L.C.D., langage des sourds de Québec, système complet tiré en grande partie de gestes conventionnels ou arbitraires, donc plus difficiles à coder et à décoder que l'ADEB-INO.
	NOTE: Certains utilisent tout une combinaison heureuse de ces deux codes gestuels.
	2- Les codes PICTURAUX, tels que:
	Les pictogrammes: illustrations plus ou moins schématisées ou symboliques de concepts variés organisés sous forme de tableaux de communication. L'objet vaut à s'emparer ce pointant ces images. Il en existe de nombreuses versions dont le PICTO-LANGAGE (Centre Bellevue, Longueuil) et le P.I.C. (Institut de réadaptation de Montréal). Il y a aussi le tableau "Watson" élaboré sur mesure pour un élève en travail des services intéressantes à l'Hôpital Rivière-Dieu, qui a d'ailleurs conçu, à cet effet, des pictogrammes adaptés aux jeunes enfants (Canne-I-Hop, distribué par l'A.P.C.E.).

C.E.C.M. Regroupement des écoles spéciales

OBJECTIFS	CONSIDERATIONS PEDAGOGIQUES
6.1.1 Maîtriser des comportements d'investigation. S'intéresser à son environnement physique.	Pour atteindre cet objectif: - Il s'agit souvent de briser un peu la routine de ce type d'élèves, de modifier leur environnement, 1- par un élément auquel dont ils ont absolument besoin; 2- ou par un élément nouveau extrêmement attrayant qu'ils chercheront à investiguer. Exemple 1: En revenant de la gymnastique, ils ne trouveront plus leur liège de classe... - Alors qu'ils s'apprêtent à aller jouer dehors, ils ne trouveront plus leur combinaison d'hiver... - Alors que c'est le temps de décompresser - plus de classe, etc. Exemple 2: Un élément nouveau dans la classe... - Des lunettes de couleur dont ils meurent à découvrir le mécanisme. - Une grande structure en carton ou en bois qui pourrait éventuellement être transformée en "cabane", etc. A la suite de ces "mises en situation", l'adulte commencera: 1- par se FIXER à l'ECOUTE et OBSERVER les réactions de l'élève: le laissant se débrouiller, le laissant INVESTIGUER, en posant des questions. 2- avant que l'élève n'ait le temps de se désintéresser de la situation, l'adulte INTERVIENDRA afin de répondre aux besoins ou interroger l'élève, qui manifeste forcément de ces attentes. Les communications de l'adulte s'établiront par divers moyens non verbaux (gestes, mimiques, peinture, dessins) accompagnés d'un langage simple. L'adulte suggérera ainsi à l'élève un mode de communication

OBJECTIFS	CONSIDÉRATIONS PÉDAGOGIQUES
	Théorie de ces idées complémentaires. L'utilisation du vidéo est ici particulièrement utile. D'une part, la projection facilite la tâche d'observation; retour, diversions, cir-culer sur l'activité et, d'autre part, il est toujours agréable de se voir en situation et d'en faire moins ou autres.

C.E.C.M. Regroupement des écoles spéciales

OBJECTIFS	CONSIDÉRATIONS PÉDAGOGIQUES
5.2.1 Apprendre et faire parler un personnage devant des spectateurs de son choix.	- utiliser un vocabulaire différent, riche et varié qu'autorise le monde de l'imaginaire. Il est plus facile pour les élèves de s'introduire dans ce monde de l'imaginaire en commençant par le CHOIX des PERSONNAGES, lesquels déclencheront les événements et les dialogues. Exemples - Chacun commence par choisir une marionnette qui l'intéresse ou un costume, sans prétendre de rechercher. C'est en se vêtant visuellement dans la peau de personnage qu'il inspirera la suite. - Par la suite, les élèves écoutent des idées, s'entendent sur le rôle de l'action en cours, une discussion, une chanson... - Ils déterminent qui sera l'héroine ou le héros. - Ensuite, chaque personnage, représenté par un élève, devra régler en fonction de ce qui s'est dit, de ce qui s'est fait antérieurement. Bient se construit graduellement la trame de l'histoire. Il faudra aussi discuter d'un dénouement possible pour terminer l'histoire. Nous remarquons que les élèves sont d'autant plus motivés qu'ils savent que la pièce sera présentée à des parents et amis. NOTE: Les élèves aiment des tranches d'articulation sont alors particulièrement motivés à mieux contrôler leur parole, en mettant bien sur qu'ils seront perdus quant à la manière de s'y prendre. Si on utilise des marionnettes, il est souvent préférable, dépendant de la force des élèves, que les dialogues soient enregistrés. L'élève s'aura, par la suite, qu'à synchroniser le mouvement des marionnettes à l'enregistrement. Ainsi l'élève peut se concentrer uniquement sur

LEXIQUE DU CAHIER II

AGENT: La chose ou l'être par lequel l'action est accomplie.

ATTRIBUTION: Propriété des objets ou regard:
- d'un état inhérent à l'objet (ex.: brisé, pointu);
d'une spécification d'un objet le distinguant des autres objets de sa classe (ex.: grosse, rouge).

DISYLLABIQUE: Mot composé de deux syllabes audibles, ex.: tombe, pantoufles.

CAUSALITE: Relation implicite ou explicite de cause à effet, c est-à-dire impliquant qu'un événement ou état exprimé est dépendant de l'autre quant à son occurrence.

CONTENU: Ce qu'on dit quand on entre en interaction (idées véhiculées, connaissances, ...).

CONTEXTE SIGNIFIANT: Circonstance dans laquelle les événements, les personnes, les objets touchant l'individu ont une signification personnelle pour lui.

DENEGATION: Négation de l'identité, de l'état ou d'un événement (action) exprimée par une autre personne ou par soi-même lors de l'énoncé précédent.

DETERMINANT: Constituant du groupe du nom indiquant, en français, le genre, le nombre, le caractère déterminé, etc. (Les déterminants, les possessifs, les articles sont des déterminants.)

C.E.C.M. Regroupement des écoles spéciales

OBJECTIFS	CONSIDERATIONS PEDAGOGIQUES
6 **SUSCITER A DES DEGRES DIVERS LA COMPREHENSION ENGAGEANT PAR DES MOYENS NON ORAUX.**	
6.1 AVOIR DES CHOSES A DIRE ET MANIFESTER LE DESIR DE COMMUNIQUER.	Lorsqu'un étudiant a des choses à dire et qu'on plus il désire les communiquer sans toutefois y arriver de façon satisfaisante, on a des difficultés dans la matrise du code oral, on peut alors dire de ces étudiants qu'il ne lui manque que la parole. Donc, il ne nécessite que de lui faire acquérir un code alternatif non oral, pour qu'il se mette à communiquer efficacement (passer alors aux objectifs 6.2 à 6.7).
	Cependant, cette situation idéale ne se présente pas avec un grand nombre de nos élèves non voyant, particulièrement avec les plus jeunes. Soit qu'ils aient pris l'habitude de s'isoler, de se passer d'autrui, soit qu'ils aient été incapables de communication naturels aient été "privés" irrémédiablement par un entourage trop habitué à deviner leurs moindres désirs, à anticiper leurs besoins.
	Avec ces étudiants, il ne nécessite plus de leur offrir un mode de communication alternatif pour qu'ils se mettent nécessité à communiquer. Ils n'étaient la parole.
	Le parcil cas, est suit risque d'être aussi peu efficace que de ne rien entreprendre.
	Les rivaliser à leur environnement physique et humain, en sensitant leur curiosité et leurs besoins de communication, constitue la base de tout entraînement.
	Le langage oral n'est qu'un véhicule de communication - assurément le meilleur quand il peut être utilisé efficacement. Cependant, quand ce n'est pas le cas, on se rappelle alors que l'essentiel réside dans le but à atteindre "COMMUNIQUER, COMPRENDRE et ETRE COMPRIS" et par quelque moyen que ce soit, toi des cadres mis arrue dont l'usage, par ailleurs, semble étendre les productions orales de déficient linguistique.

BLOC A

POUR LES BULLETS NON OBMAUX

* KARLIN, Robert, Perspectives on Elementary Reading, Harcourt Brace, Jovanovich Inc., New York, 1973, p. 5 - Cité par le GREC.

leurs.

Il appartiendra donc à l'agent d'éducation d'utiliser la ou les méthodes qui lui conviendront le

- "aucune méthode n'est la meilleure pour tous les élèves."
- "aucune méthode ne contient tous les aspects de la lecture;
- "les différences d'efficacité d'une méthode à l'autre peuvent être attribuées aux différences entre les agents d'éducation)
- "aucune méthode de lecture paraît significativement supérieure à une autre;

Des recherches de certains auteurs ont permis de retenir les considérations suivantes:

également l'utilisation des autres méthodes. La combinaison de diverses méthodes semble même souhaitable.

Même si, au point de départ, le programme privilégie la méthode de lecture globale, il favorise

METHODE DE LECTURE

quelques exercices préalables visant à la préparation à l'écriture seront présentés en annexe.

travaillée (ou développée) principalement dans les programmes de psychomotricité et des arts. Seulement

A cause de ces considérations, bon nombre des habiletés considérées comme préalables seront

« Guide pédagogique, préscolaire, page 52

Quant au développement des habiletés perceptivo-motrices, celles-ci peuvent également continuer à se développer dans un cheminement parallèle à l'apprentissage de la lecture et de l'écriture.

On reste également en question l'idée que la maturation est un aspect primordial dans la préparation à la lecture et qu'il faut attendre que l'élève soit prêt pour lui apprendre à lire.

L'acquisition du langage oral n'est jamais terminée ..."

Bien que l'on reconnaisse l'importance du langage oral dans l'apprentissage du langage écrit "... on part, que le langage écrit est parfois le premier langage de certains élèves déficients et d'autre part, que maintenant beaucoup moins tendance à le concevoir comme préalable au langage écrit, car on constate d'une préalables perceptivo-motrice, le langage et la maturité.

De plus en plus de spécialistes et d'agents d'éducation remettent en cause la nécessité de maîtriser certains *préalables* avant d'aborder l'apprentissage de la lecture. Parmi ces préalables, on retrouve les

LES PRÉALABLES

client*è*le.

déb*u*ter pour entamer l'apprentissage avec le programme du régulier devra probablement adapter les textes à sa

nécessaire, avec le programme du régulier pour les élèves plus habiles. Cependant l'agent d'éducation qui rythme d'enseignement (plus rapide ou plus lent) au rythme d'apprentissage des élèves et d'enchaîner, si

La démarche proposée évolue très lentement. Il appartiendra à l'agent d'éducation d'ajuster son

INTRODUCTION

Le présent programme s'est largement inspiré de l'esprit du nouveau programme de français au régulier et du programme de Langage et communication du service de l'adaptation scolaire du Ministère de l'Éducation.

Il vise à développer les habiletés en communication orale, en lecture et en écriture par leur utilisation dans diverses situations courantes de communication.

Dans ce programme, comme dans celui du secteur régulier, la priorité est accordée aux apprentissages qui passent par l'exploration des situations authentiques de la vie courante. Ce qui incite l'agent d'éducation non seulement à exploiter, mais aussi à rechercher des situations de communication qui sollicitent la lecture et la production d'un message écrit.

Ce programme est continu et progressif. Il veut répondre à la fois, aux besoins des élèves atteints d'une déficience intellectuelle profonde, moyenne et légère, à partir du préscolaire jusqu'à la scolarité profondpée. Ses objectifs suivent l'ordre de difficulté croissant et suggèrent un processus, une suite dans le développement des différentes habiletés langagières.

Chacun des objectifs peut être travaillé parallèlement avec un autre objectif ou une autre partie du programme. Ainsi le langage oral, la lecture et l'écriture sont traités dans des chapitres différents, mais dans le vécu ces trois activités sont étroitement reliées. Il est donc proposé de les aborder ensemble.

CAHIER III

COMMUNICATION ECRITE

BIBLIOTHÈQUE CENTRALE
C.E.C.M.
3420, RUE SHERBROOKE
MONTRÉAL (QUÉ.) H1X 2B3

MILLER, J.; VOER, D., An Orthogenic language Teaching Strategy for Retarded Children, Shrelfebush University, Park Press, 1974.

PIERRE-JOLY, R., Progrsaee de développement psychoinguistique, C.E.C.M., 1978.

SCHLESINGER, I.M., Learning Grammars: From Pivot Realization Rules in Hebrew & Inpras (Ed.), Language Acquisitions Models and Methods, N.D. Academic Press, 1971.

SOUCIE, S.; SARRAZIN, C., Classification des types de discours, 1983.

SKELLY, Madge, AMER-IND Gestural Code Based on Universal American Indian Hand Talk, New-York, Elsevier, 1979.

TOUGH, Joan, Listening to children talking, London Schools Corpal Publication, 1976.

BONNEFIL-DELAMBER, J.; DAUNOM, L.; LAMOSE, M., Critique du programme de formation s'adressant aux élèves handicapés par une déficience mentale moyenne, texte remis au C.O.E.E. à l'occasion de son XXIIe congrès annuel, le 7 novembre 1984.

BLOOM, L., Language Development: Form and Function of Emerging Grammars, Cambridge (Mass.), M.I.T. Press., 1970.

BLOOM, LOIS & LAHEY, M., Language Development & Language Disorders, John Wiley & Son, 1979.

CAZDEN, C.D., Child Language & Education, ND, Holt, Reinhart & Winston, 1972.

CAZDEN, C.D.; HYMES, JOHN V., Function of Language in the Classroom, N.Y. Teachers College Press, 1972.

EVELEIGH, K; NIEUWESTEEG, V.; BLOOM, P., Building Conversational Skills II, in the Language Management Library, édité par Geneva A. Marr-Leeper, Mariner Graphics & Communication, 1982.

HALLIDAY, M.A.K., Explorations in the Function of Language, London, Arnold, 1973.

LUCAS, V.I., Semantic and Pragmatic Language Disorders, an Aspen publication, 1980.

MCDONALD, J., Language through Conversation, Parent Child Communication Project, Nisonger Center, Ohio State University, 1981.

MANOLSON, Ayola, Hanen Early Language Parent Guide Book, 1982.

REFERENCES DU CAHIER II

AIMARD, P., *L'enfant et son langage*, Paris, Editions Seuil, 1972.

ALLAIRE-DAGENAIS, Louise, *Jean Piaget et l'éducation*, Québec Français, Mars 1983.

BATES, E., "Pragmatics and Sociolinguistics in Child Language", in D. Morehead and A. Morehead (Eds.), *Normal and Deficient Child Language*, Baltimore, University Park Press, 1976.

BOHEMIER, M., JEANNOTTE, M., *Commentaire sur le volet "Langage et Communication" du programme de formation générale pour les élèves handicapés par une déficience mentale moyenne*, en collaboration avec Julie Belanger, Louise Dutrisac et Nicole Turgeon, 1983.

BOHEFIL-BELANGER, J., *Intervenir en langage auprès des élèves handicapés intellectuels. Une alternative au programme prévenu par le MEQ*, Centre Saint-Pierre-Apôtre, Perfectionnement des écoles spéciales, C.E.C.M., 1980.

BOHEFIL-BELANGER, J., *Langage et communication, grille d'évaluation*, Centre Saint-Pierre-Apôtre, Perfectionnement des écoles spéciales, C.E.C.M., Juin 1982.

BOHEFIL-BELANGER, J., *Un langage pour la vie*, Centre Saint-Pierre-Apôtre, Perfectionnement des écoles spéciales, C.E.C.M., 1983.

(*contexte*, *interlocuteur*, ...).

UTILISATION: Transmission d'un message dans un *but* donné en tenant compte des différentes variables

TRISYLLABIQUE: Mot composé de trois syllabes audibles. Ex.: pantalon, éléphant, téléphone.

Énoncé où les idées sont complètement exprimées, formulées.

TOURNURE EXPLICITE: Formulation qui est suffisamment claire et précise, qui ne peut laisser de doute.

STRUCTURE PHONOLOGIQUE: Structure d'un mot considérée selon l'organisation (nature et ordre) des sons qui le composent.

SYNTAXE: Partie de la grammaire qui traite de la fonction (sujet, verbe, complément) et de la disposition des mots et des propositions dans la phrase.

SIMPLIFICATION PHONOLOGIQUE: Processus de simplification d'un mot, se manifestant par une erreur dans le choix et dans l'ordonnance des sons, entraînant une perte d'information.

SEMANTIQUE: Qui a trait au sens, à la signification des mots et des énoncés.

"SELF TALK": Technique de stimulation du langage où l'agent d'éducation se parle à lui-même et exprime ses actions et pensées à haute voix.

RECURRENCE: Relatif à la réapparition d'un objet ou à une autre manifestation d'un objet ou d'une action.

PRAGMATIQUE: L'ensemble des règles socio-linguistiques connues et utilisées par les individus qui déterminent "qui" dit "quoi" "à qui", "comment", "pourquoi", "quand" et "où" (Hymes, 1971). C'est donc l'utilisation du langage en contexte.

PROPRIOCEPTION: Lien d'appartenance existant entre les objets et les personnes.

PHONOLOGIQUE: Qui a rapport aux sons du langage du point de vue de leur articulation ou de leur perception auditive.

ECRITURE

Dans les premiers contacts de l'élève avec l'écriture, son plaisir ne doit pas être gâté par une imposition des règles de la calligraphie. La contrôle graphique doit être développé progressivement dans une atmosphère détendue.

Il est important de faire de l'écriture une activité amusante afin de susciter chez l'élève le goût d'écrire.

CHOIX DE L'ECRITURE

L'écriture scripte demeure la plus accessible pour les élèves déficients intellectuels. Elle est plus proche de l'imprimerie que l'élève a à lire et plus facile à reproduire. La reproduction des caractères script exige une moins grande souplesse que l'écriture courue.

Ce n'est pas lorsque les élèves maîtrisent bien l'écriture script et à la condition qu'ils en fassent la demande que l'écriture courue devra être enseignée. Aussi son apprentissage devrait commencer par la signature du nom de l'élève.

Pour aider les élèves qui rencontrent des problèmes de psychomotricité et de motricité fine, une série d'exercices est proposée en annexe.

FORME: Comment on parle (mots, structures de phrases, prononciation, ...).

INCITATION: Technique de stimulation du langage ou l'agent d'éducation donne des indices à l'élève pour l'aider à répéter le mot ou l'expression modelée (ex.: l'agent d'éducation présente une partie de mot, un choix entre deux réponses, etc.).

INTENTION DE COMMUNICATION: But dans lequel le locuteur parle. Intention du locuteur en fonction du contexte où a lieu l'énoncé. Une intention de communication peut se traduire par des formes variées. Par ailleurs, une forme donnée peut signifier différentes intentions.

INTERLOCUTEURS: Personne qui parle, qui converse avec une autre.

LOCUTEUR: Sujet parlant.

MORPHOLOGIE: Etude de la formation des mots et des variations qu'ils subissent dans la phrase. Les éléments morphologiques viennent se greffer aux noms, pronoms, verbes, adjectifs et articles pour en moduler la signification (temps des verbes, genre, nombre).

OBJET: Nom ou pronom sur lequel porte l'action indiquée par le verbe actif ou pronominal.

OBJECTIVATION: Mécanisme permettant de réfléchir sur le sens de ce que l'on dit, d'opérer un retour en arrière, de comparer ce que l'on a dit à ce que l'on veut dire, et où l'agent d'éducation peut attirer l'attention sur les éléments favorisant la réussite ou entravant l'échec de la communication.

répond à l'élève par un autre énoncé réalisé, au plan du sens, à l'énoncé de ce dernier.

EXTENSION SEMANTIQUE: Technique de *stimulation* du langage où l'*agent* d'éducation, à partir des verbalisations de l'élève, ajoute de l'information en n'utilisant pas les mêmes mots. Il ou des pensées possibles de l'élève.

"EXPRESSION EN PARALLÈLE" ou "PARALLEL TALK": Technique de stimulation du langage où l'agent d'éducation dit, à haute voix, ce que l'élève est en train de faire, ou, encore, où il parle des émotions de ceux-ci ou, encore, ajoute quelques mots pour rendre la phrase plus grammaticale ou plus complexe.

EXPANSION (*syntaxique*): Forme de *stimulation* du langage où l'*agent* d'éducation, à partir de l'énoncé que l'élève vient de produire, forme un nouvel énoncé plus complet et plus près de la grammaire adulte. L'*agent* d'éducation reprend les mêmes mots que l'élève et il modifie la prononciation peut exprimer des liens de causalité entre les événements.

DISCOURS INFORMATIF: Donner des informations précises et complètes sur une personne, un objet, un événement passé, présent ou futur. L'émetteur peut également demander de l'information. De plus, il

DISCOURS INCITATIF: Discours où l'émetteur veut faire agir ou convaincre son interlocuteur.

DISCOURS EXPRESSIF: S'exprimer au sujet d'une personne, d'un objet, d'un thème, d'un événement ou de soi-même (expression de ses goûts, de ses sentiments, de ses préférences).

DISCOURS CONVERSATIONNEL: Habileté à partager le même sujet de conversation et à ajouter de l'information par rapport à l'énoncé précédent produit par l'autre interlocuteur.

7.3.2 Lire une phrase avec des mots connus.	

C.E.C.M. Regroupements des écoles spéciales

OBJECTIFS	CONSIDERATIONS PEDAGOGIQUES
7.3 PLACE DES LIVRES DE REFERENCE. 7.3.1 Livre d'adolescent des mots significatifs.	l'album choisit des mots en rapport avec ses intérêts et ses besoins affectifs. Les mots peuvent être accompagnés de photos ou dessins. Il faut créer des situations où l'élève pourra "lire" à partir de l'image, de ce mot, sans se soucier de plus se plus l'accent sur le mot. - ses prénoms, ses noms, amours, pays, le prénom de deux livres et auteurs, ses professeurs, etc. - ses aliments préférés, ses jeux, etc. - des verbes significatifs aimer, boire, manger, sauter, lire, etc. - la vue des rues importantes pour l'élève, - personnes familières mais d'un thème étudié en classe, ex.: Noël, Halloween, etc. - les sons des différents exposés d'alimentation et grands magasins, - le vocabulaire relié à son vécu quotidien. Jeux proposés: - Ecrire, sur un grand carton, des mots que les élèves peuvent lire régulièrement. Couvrir le carton avec une feuille de même dimension et préciser des limites pour chaque mot. Donner les élèves devant le tableau. Tirer au hasard un carton portant le nom d'un élève. Il doit reconnaître son nom, puis il cerne son contour et lit le mot. Il va déposer le carte de mot à un endroit où il est significatif. - La pêche aux mots (épicerie, deux rivières, des symboles publicitaires identifiant des commerces, des restaurants. Ex.: Pétrolière Canada, McDonald, Bonico, etc. Les coller sur des poissons que

OBJECTIFS	CONNAISSANCES PRÉALABLES
7.1.7 Raconter un court texte à des élèves pictographiques.	• Illustrer un texte: - le par l'absurde, - enregistré sur une bande, - comparé par la classe, - etc. • Choisir votre deux cartes de vœux celle qui correspond à l'occasion, on lisant pour l'élève. Lui indiquer le lieu selon l'écrit et l'image et en expliquer la signification. • Réaliser une recette en suivant les illustrations. (Voir "Recettes de toujours", Editions Québec, Montréal, livre réalisé dans le cadre d'un projet jeunesse Canada au travail, pendant l'été 1979 parrainé par C.E.C.M. Inc., 100 pages) • Avoir un plan représentant le journal de classe ou l'on pourra retrouver un événement, une activités réalisée en secours en classe, un poème.
7.1.8 Reconstituer une histoire à partir d'images, de dessins ou de pictogrammes.	Reconstituer une histoire à partir d'une séquence de 3 images, 4 images, etc.

1.1.6 Associer un mot au signe pictographique correspondant.	• Écrire ou faire écrire le nom de l'objet sous sa photo. • Écrire ou faire écrire sur la dessin de l'objet, un mot-titre. • Écrire le nom sous les pictogrammes afin d'associer l'objet à cette première qu'un mot peut être représenté à la fois par une image et un symbole écrit. • Illustrer avec des pictogrammes et identifier par le mot correspondant : - l'heure de la journée, - les différents relieurs, - la nom des oiseaux ou autres p[illegible] de consommation, - etc. • Illustrer un mot par un dessin ou image - un mot lu par l'objet, - un mot dicté par un élève, - les mots enregistrés sur une bande. Jeu: Bingo de pictogrammes.
1.1.7 Associer une phrase aux signes pictographiques correspondants.	• Illustrer une phrase par un dessin ou image - une phrase lue par l'objet, - une phrase dictée par un élève, - des phrases enregistrées sur une bande. • Lire ou raconter une histoire ou un fait et demander à l'élève de reconstituer l'histoire à l'aide de pictogrammes. • Écrire une phrase sur le dessin de l'élève. • Illustrer la tâche journalière de chacun.

C.E.C.M. Regroupement des écoles spéciales

OBJECTIFS	CONSIGNES/ACTIONS PÉDAGOGIQUES
7.1.4 Réagir à un message écrit.	• Lire ou faire lire les messages adressés à la classe. Réagir aux messages lus. Exemples "Êtes-vous contents?" "Aimez-vous rigoler?" ... • Interpréter oralement ou par gestes le texte lu. • Aider l'élève à comprendre le sens de ces textes. - en lui donnant le sens de certains mots ou tics de certaines expressions; - en posant des questions particulières sur le texte; - en faisant faire une dramatisation. NOTE: Par ces questions, l'adulte aide l'élève à reconstituer mentalement l'action dans son déroulement. • Inciter l'élève à apporter de la maison des revues, des livres, des articles de journaux ... • Afficher des expédiés picto-graphiques adaptés aux situations de la classe. Exemple: - Intérêt d'entrer dans la classe avec ses bottes. - Aller les ranger dans le casier à pluie. • Susciter d'un élève qui tente à parler aisance. • Susciter indiquant une interdiction de bousculer son copain. • Susciter d'un élève qui refuse de participer à une activité. • Choisir entre deux cartes de vœux, celle qui correspond à l'occasion: lire à l'élève ce qui y est écrit, expliquer la signification.

	• Développer le goût de la lecture. La curiosité et le goût de l'élève pour la lecture se développent parallèlement. • Amener l'élève à diversifier ses intérêts en lecture. • Aller à la bibliothèque: l'élève choisit un livre selon ses intérêts. • Créer une ambiance propice à la lecture. • Organiser dans sa classe un coin de lecture en utilisant les livres appartenant de la maison par les élèves et des livres choisis à la bibliothèque. • Montrer un album ou photos rappelant les activités vécues par les élèves (avec ou sans texte).
7.1.1 Développer différentes intentions de lecture.	Les exercices suivants visent à donner un sens à la lecture. • Trouver une variété de textes permettant à l'élève d'avoir diverses intentions de lecture pour: - se détendre (à caractère poétique ou ludique); - s'informer, (acquérir (à caractère informatif)); - explorer des sensatis (à caractère expressif); - lancer (acquisition des attitudes publicitaires (à caractère incitatif). • Le supplément (journal local, lire à l'élève le reportage d'événements susceptibles de l'intéresser. • S'abonner à un journal quotidien, à une revue adaptée aux intérêts de l'élève.

O.E.C.M. Regroupement des écoles spéciales

LANGAGE ET COMMUNICATION 139

OBJECTIFS	CONSIDERATIONS PEDAGOGIQUES
7.1.2 Développer de l'intérêt à la lecture.	Susciter la curiosité et l'intérêt de l'élève afin de l'amener à pouvoir l'utilité à la lecture. • Donner l'élève à: - identifier par une expression, un dessin ou par son prénom, son objets personnels - identifier une tâche ou une activité dont il a la responsabilité; - écouter une histoire illustrée, lue par l'adulte; - retrouver des situations familières et des activités auxquelles il peut s'identifier à partir d'une histoire lue. Exemples "A mois découvertes" "Arabelle" (22 livres) "Lire par plaisir" (30 livres) - demander à l'adulte de lire pour lui un texte choisi, (ex.: carte de fête, poésies, recette, horaire de T.V., horaire de cinéma...) - réagir de façon adaptée aux directives écrites qu'il voit fréquemment ouvert, lorsqu'il lire, penser, indiquer, entre autres, attention à la marche... ils chaque fois que la situation s'y prête, analyser la nécessité et l'utilité de telles conséquences). • Intéresser l'élève sur la correspondance envoyée aux parents. • Construire une courte histoire avec images et dessins. • Préparer une fête, une sortie, un projet; écrire et dessiner le déroulement de ces activités.

C.E.C.M. Regroupement des écoles spéciales

LANGAGE ET COMMUNICATION 177

OBJECTIFS	OBSERVATIONS PERSONNELLES
7 /ICE VOIR CONFORMATION/	
7.1 OBSERVER LES MODALITÉS NÉCESSAIRES POUR INCRÉMENTER LES CHANGES DÉSIRÉS DANS MA RELATION DE VIE.	
7.1.1 Fixer ses attentes.	Il est possible d'employer toutes les attentions de vos quotidiens de l'élève afin de l'amener à développer ses attentes. Cependant, des exercices viendront faciliter ce remplacement l'apprentissage de cet objectif. - Amener les personnes de son entourage. - Reproduire des gestes simples par imitation. - Faire des sujets, des images. - Observer, énumérer différents objets connus, des tâches quotidiennes, des couleurs?... - Exécuter des exercices rythmiques. - Discriminer des sons, chercher des rimes, faire des jeux de mots. - Classer en disque, une émission de T.V., de radio, un court film. - Associer des mots/sons, les cause-effet, les jeux de cartes, de devinettes, de lotos, ... Lors d'objets: prépare 10 paires d'objets connus de l'élève, présente deux autre objet, je nomme, demande à l'élève de prendre le même objet dans sa main. Lors d'objets: prépare 10 paires d'objets connus de l'élève. Prendre un objet dans votre main, je nomme, demande à l'élève de prendre le même objet dans sa main. Jeu de lire: Voir livres, Pré-lecture: Bingo-de, de Mario-Jeune Level.

BLOC 7

ANNEXE IV : Alphabets en majuscules et en minuscules

Dans cette partie sont présentées des exercices de coordination de motricité fine pour aider les élèves à l'apprentissage de l'écriture.

ANNEXE III: Exercices préalables à l'écriture

Liste d'activités tirées du Guide d'utilisation du journal en classe et adaptées avec nos élèves.

ANNEXE II : Utilisation du journal en classe

Suggestion de matériel susceptible d'être utilisé avec notre clientèle.

ANNEXE I : Matériel didactique

On y retrouve également les annexes suivantes:

CONTENU DU PROGRAMME

La partie "langage écrit" du programme présente les objectifs généraux suivants :

7.0 LIRE AVEC COMPRÉHENSION

8.0 LIRE DES BIOMES PICTOGRAPHIQUES ET DES EXPRESSIONS D'USAGE COURANT

9.0 S'INITIER À L'ÉCRITURE

10.0 APPLIQUER LES ACQUISITIONS DU LANGAGE ÉCRIT DANS DIVERSES SITUATIONS COURANTES DE COMMUNICATION

OBJECTIFS	CONSIDÉRATIONS PÉDAGOGIQUES
7.2.3 Lire un court texte avec des mots connus.	• Reconstituer l'ordre d'une phrase à l'aide d'étiquettes-mots. • En se référant à une image, l'élève choisit, parmi 4 étiquettes-mots, celle qui complète la phrase. Exemple: Marie mange une pizza / pomme / carotte / bicyclette • Lire un menu: - à partir d'un menu adapté à ses capacités de lecteur; - à partir d'un menu intégral lorsque ses habiletés de lecteur le lui permettent, tout en se faisant identifier les mots nouveaux. • Lire une appréciation simple, écrite par l'adulte, à la suite d'un travail: "Bien", "Bravo, continue", etc. • L'adulte écrit une consigne sur des étiquettes, l'élève pige une étiquette, lit et exécute ou aide la consigne. • L'adulte profite de toutes les occasions pour écrire un message personnalisé à l'élève. • Lire une recette, un menu. • Suivre un mode d'emploi: - adapté à ses capacités de lecteur, - intégral sur le produit en demandant la signification des mots nouveaux.

OBJECTIFS	CONSIDÉRATIONS PÉDAGOGIQUES
	• Lire des annonces publicitaires.
	• Lire des messages.
	• Trouver, à l'intérieur de la rubrique d'un journal, l'information demandée.
	• Dès que l'élève a développé un minimum d'habiletés à reconnaître des mots, des expressions, proposer la lecture de courts textes tels que affiches incitatives ("Boire du lait, c'est bon..."), cartes d'invitations ou autres.
	• Reconstituer dans l'ordre une bande dessinée en tenant compte du texte écrit dans les ballons. (Le ballon est la ligne qui encercle la partie du dialogue de la bande dessinée.)
7.2.4 Identifier une syllabe dans une liste de mots connus.	• Découper des images ayant un son identique.
	• À partir de différents mots, repérer les syllabes identiques.
	• Lorsque l'élève identifie bien certaines syllabes, l'amener à rechercher d'autres mots contenant ces syllabes.
	• Choisir parmi deux images celle qui correspond au mot contenant la syllabe demandée.
	• Jeux de dominos, de Bingo, de cartes avec des syllabes.
	• Jeux de serpents et échelles: le dé comprend six syllabes. Lorsque l'élève lance le dé, il doit identifier la syllabe pour avoir le droit d'avancer son jeton.
	• Lorsque l'élève connaît plusieurs syllabes, l'amener à composer des mots. Ex.: auTO, [illegible], sauTE, tomaTE, etc.
	• Compléter, avec des syllabes découpées dans le journal, les premiè-

OBJECTIFS	CONSIDÉRATIONS PÉDAGOGIQUES
	res ou les dernières syllabes de certains mots.
	Voir: Fiches méthodologiques DCP, Développement cognitif.
7.2.5 Identifier des voyelles dans une liste de mots connus.	• Découper des images ayant un son identique.
	• À partir de différents mots, repérer les voyelles identiques.
	• Lorsque l'élève identifie bien certaines voyelles, l'amener à rechercher d'autres mots contenant ces voyelles.
	• Choisir parmi deux images celle qui correspond au mot contenant la voyelle demandée.
	• Jeux de dominos, de Bingo, de cartes avec des voyelles.
	• Jeux de serpents et échelles: le dé comprend six voyelles. Lorsque l'élève lance le dé, il doit identifier la voyelle pour avoir le droit d'avancer son jeton.
	• Compléter, avec des voyelles découpées dans le journal, les voyelles manquantes de certains mots.
	Voir: Fiches méthodologiques DCP, Développement cognitif.
7.2.6 Identifier des consonnes dans une liste de mots connus.	• Découper des images ayant un son identique.
	• À partir de différents mots, repérer les consonnes identiques.
	• Lorsque l'élève identifie bien certaines consonnes, l'amener à rechercher d'autres mots contenant ces consonnes.
	• Choisir parmi deux images celle qui correspond au mot contenant la consonne demandée.
	• Compléter, avec des consonnes découpées dans le journal, des con-

OBJECTIFS	CONSIDÉRATIONS PÉDAGOGIQUES
	sonnes manquantes de certains mots.
	• Faire un jeu de discrimination auditive. Prononcer une série de mots contenant ou non la consonne choisie. L'élève lèvera la main chaque fois qu'il entendra la consonne.
	• Jeux de serpents et échelles: le dé comprend six consonnes. Lorsque l'élève lance le dé, il doit identifier la consonne pour avoir le droit d'avancer son jeton.
	Voir: Fiches méthodologiques DCP, Développement cognitif.
7.3 IDENTIFIER LES 26 LETTRES DE L'ALPHABET (MAJUSCULES ET MINUSCULES).	
7.3.1 Nommer les lettres de l'alphabet.	On doit présenter des mots connus dont l'élève connaît les lettres.
7.3.2 Associer les lettres majuscules aux lettres minuscules correspondantes.	• Regrouper les mots selon la première lettre.
	Suggestion: Chaque élève pourrait avoir, sur un carton plastifié, son alphabet personnel écrit en script majuscules et minuscules.
	• Épeler.
7.3.3 Mettre en ordre les lettres de l'alphabet.	• Déposer les lettres de l'alphabet sur la table. L'élève tente de les replacer en ordre. On peut commencer par quatre lettres et en ajouter une à la fois.
	• Découper, dans le journal, toutes les lettres de l'alphabet et les coller en ordre sur un carton ou dans un cahier.
	• Prendre 5 mots et les classer par ordre alphabétique (utiliser le modèle de l'alphabet si nécessaire).
	• Jeu du marchand de fruits et de légumes: Le marchand veut classer

OBJECTIFS	CONSIDÉRATIONS PÉDAGOGIQUES
	ses traits et légendes par ordre alphabétique. Ceux-ci sont représentés individuellement sur des cartons par l'image et le mot. On demande à l'élève d'aider le marchand à effectuer son travail. • Compléter un carnet téléphonique. • Chercher des noms dans l'annuaire téléphonique. • L'élève crée son dictionnaire. • L'adulte encercle sur une page de journal toutes les lettres de l'alphabet et l'élève les relie dans l'ordre. • Jeu: Chercher la lettre manquante. A B . . . D E . . . H I . . . J K . . . Voir: Fiches méthodologiques RCP, Développement cognitif.
7.4 COMPOSER DE COURTS TEXTES SIGNIFICATIFS.	
7.4.1 Composer une phrase simple.	• Faire composer des phrases à partir: - des mots de son vocabulaire de lecture, - des mots fournis par l'adulte ou par la classe, - des mots lus dans le voisinage, etc. L'adulte normalise la forme. Exemple: Élève 'Chu malade' L'adulte: 'Je suis malade' • Transformer une phrase en changeant le genre, le nombre, la forme (affirmative, négative, interrogative).

OBJECTIFS	CONSIDÉRATIONS PÉDAGOGIQUES
7.4.2 Composer un court texte.	• Écrire un livre de recettes. • Collaborer au journal personnel. • Écrire un journal personnel. • Rédiger de petits livres à partir de ses expériences et de ses activités (avec photos ou dessins). • Enlever les ballons d'une bande dessinée et demander à l'élève de composer un nouveau dialogue. NOTE: À ces occasions: - Enseigner l'utilisation de la majuscule et du point. - Donner les règles d'orthographe grammaticale: le pluriel des noms, des verbes; l'accord des adjectifs; etc.

BLOC 9

OBJECTIFS	CONSIDÉRATIONS PÉDAGOGIQUES
8 LIRE DES SIGNES PICTOGRAPHIQUES ET DES EXPRESSIONS D'USAGE COURANT.	
8.1 RÉAGIR DIRECTEMENT AUX SIGNES PICTOGRAPHIQUES ET AUX EXPRESSIONS D'USAGE COURANT.	
8.1.1 Identifier les principaux symboles rencontrés dans les lieux publics.	Pour l'élève qui a peu de possibilités concernant l'apprentissage de la lecture, on lui proposerait l'apprentissage des signes pictographiques et des expressions d'usage courant. Les pictogrammes Accès au fauteuil roulant — Hôpital Bureau de poste — Interdit aux animaux Coin des fumeurs — Métro Défense de fumer — Pharmacie Défense de jeter des déchets — Port du chandail obligatoire Défense de manger ou de boire — Restaurant Défense de se promener pieds nus — Téléphone Douche (bain public) — Tenir la main courante Flèches (directions) — Toilette - homme - femme Les mots Accès interdit — Hôtel Banque — Interdit aux animaux Bureau de poste — Métro Bureau de renseignements — Ne pas passer sur le gazon Caisse populaire — Ne pas toucher Clinique médicale — Pas d'admission Coin des fumeurs — Personnel seulement Défense d'entrer — Pharmacie Défense de fumer — Police Défense de jeter des déchets — Pompier Dentiste — Restaurant Employés seulement — Taxi

OBJECTIFS	CONSIDERATIONS PEDAGOGIQUES
	Enlever vos couvre-chaussures Entrée - Sortie Fermé - Ouvert Hôpital Les grands magasins (Eaton, Simpson, La Baie, Sears, Pascal, etc.) Les marchés d'alimentation (Métro, Provigo, IGA, Steinberg, etc.)
8.1.2 Identifier les principaux symboles qui ont trait à la sécurité.	Les pictogrammes Baignade interdite Corrosif Danger Explosif Haut voltage Inflammable Poison Premiers soins
	Les mots Danger Haut voltage Explosif Poison Inflammable Corrosif Baignade interdite Premiers soins Gare au chien Attention au chien Peinture fraîche Sortie de secours En cas de feu, briser la vitre
8.1.3 Identifier les principaux symboles qui ont trait au code de la route.	Les pictogrammes Arrêt (Stop) Arrêt d'autobus Attendez le signal Ceinture obligatoire Défense de stationner Feux rouge - jaune - vert Interdit aux bicyclettes Interdit aux piétons Ne pas jeter de déchets Passage pour piétons Piste cyclable Sens unique Zone scolaire
	Les mots

OBJECTIFS	CONSIDÉRATIONS PÉDAGOGIQUES
8.1.4 Identifier les principaux symboles qui ont trait aux loisirs.	Ambulance Arrêt (Stop) Attendez l'arrêt pour descendre la marche Attendez le signal Ceinture obligatoire Cul-de-sac Défense de stationner Descendre à l'arrière Travaux Les pictogrammes Camping Parc Piste de ski de fond Site de pique-nique Les mots Bibliothèque Camping Cinéma, théâtre, arêne Parc - terrain de jeu Piscine Piste de ski de fond Salle de quilles Site de pique-nique
8.1.5 Identifier les messages véhiculés par les symboles.	Lorsque le symbole le permet, écrire le mot qui y correspond afin que l'élève associe le sens avec le mot et le symbole. Exemple: Défense de fumer Se procurer la collection d'affiches en vente sur le marché. Poser de vraies affiches dans l'école. Dans les cas où les symboles commandent des comportements ou des gestes, aider les élèves à vérifier si ces comportements ou ces gestes sont exécutés selon les consignes lues.

BLOC 9

OBJECTIFS	CONSIDÉRATIONS PÉDAGOGIQUES
9 **S'INITIER À L'ÉCRITURE.**	
9.1 **ACQUÉRIR LES HABILETÉS NÉCESSAIRES À L'ÉCRITURE.**	
9.1.1 Démontrer un intérêt à l'écriture.	• Donner à l'élève le goût de s'exprimer par le graphisme. Exercices d'exploration en activités libres. • Donner à l'élève l'occasion d'exploiter divers médiums: - le tableau avec des craies de différentes couleurs; - une grande feuille de papier sur une surface verticale avec des crayons de cire; - une grande feuille de papier sur le plancher avec des crayons de cire; - le carré de sable dans lequel l'élève trace des lignes avec son doigt ou un petit bâton. • Se procurer de gros albums d'échantillons de papier peint. Les laisser à la disposition des élèves pour qu'ils les explorent. Faire asseoir les élèves sur le plancher face à leur album. Distribuer de gros crayons de couleur et inviter les élèves à s'exprimer. (BCP: Fiche 34.0.01) Structurer progressivement les activités, en ayant soin de laisser place à la libre expression de l'élève. Prise de conscience que l'écrit sert à communiquer. • Demander à l'élève d'expliquer son dessin pour lui faire prendre conscience que le dessin peut être un transmetteur de messages. • Fabriquer une carte pour transmettre un souhait, une invitation.

OBJECTIFS	CONSIDÉRATIONS PÉDAGOGIQUES
	• Expliquer à l'élève le message contenu dans les communiqués envoyés aux parents. • Écrire pour l'élève un message qu'il veut envoyer à un parent, à un ami. • Illustrer un élément retenu d'un film, d'une histoire, d'une émission de T.V. • Fabriquer un livre sur les animaux, les sorties de classe, une fête.
9.1.2 Peindre avec les doigts.	• En utilisant des feuilles de grands formats, peindre avec de la peinture digitale: - sur une surface horizontale, - sur une surface verticale.
9.1.3 Peindre avec un pinceau.	• En utilisant des pinceaux de différentes grosseurs, peindre: - sur une surface horizontale, - sur une surface verticale.
9.1.4 Façonner différentes formes avec de la pâte à modeler.	• Faire des colombins. • Pincer la pâte pour en dégager de petits morceaux (index et pouce). • À partir d'une histoire, demander à l'élève de représenter les différents personnages.

OBJECTIFS		CONSIDÉRATIONS PÉDAGOGIQUES
9.1.5	Découper des bandes de papier avec des ciseaux.	Le découpage développe la motricité fine. • Produire des guirlandes. (Voir Guide d'activités - Arts plastiques.)
9.1.6	Identifier le haut et le bas sur des objets placés à la verticale.	• Identifier et nommer le haut et le bas: - sur soi, - par rapport à soi, - sur différents objets (tableau, feuille de papier, etc.).
9.1.7	Identifier le haut et le bas sur des objets placés à l'horizontale.	Suggestions: Dessiner un bonhomme sur une feuille placée à la verticale, puis placer la feuille sur une table et demander à l'élève d'identifier le haut et le bas.
9.1.8	Identifier la gauche et la droite sur une surface verticale.	• Identifier et nommer la gauche et la droite: - sur soi, - sur autrui, - sur des objets à la verticale.
9.1.9	Aligner des objets sur un plan vertical suivant la direction demandée.	"Lire" verticalement des suites d'objets, d'images, des formes géométriques, des couleurs, etc. Aligner des objets sur le plan vertical: - avec modèle, - sans modèle.
9.1.10	Identifier la gauche et la droite sur une surface horizontale.	Identifier et nommer la gauche et la droite sur des objets placés à l'horizontale (feuilles, casse-tête, etc.).

OBJECTIFS	CONSIDERATIONS PEDAGOGIQUES
9.1.11 Aligner des objets sur un plan horizontal suivant la direction demandée.	"Lire" horizontalement: - des suites d'images, - des suites d'objets, - des formes géométriques, - des couleurs. Aligner des objets sur le plan horizontal: - avec modèle, - sans modèle. • Demander aux élèves d'aligner des autos, des avions, des animaux, en commençant l'alignement par la gauche. S'assurer que tous les élèves commencent bien par la gauche; si l'un d'eux se trompe, lui faire redire où est sa gauche. • Demander aux élèves de montrer où est le commencement de leur ligne d'objets. • L'élève aligne certains objets qui sont sur sa table. L'adulte lui demande par quel objet il a commencé. Il identifie alors le début de sa ligne. Faire recommencer plusieurs fois l'alignement, en indiquant à l'élève qu'il doit changer l'objet du commencement de la ligne (Source Claire, 1973). NOTE: L'adulte emploie les termes: droite, gauche, à droite, à gauche, chaque fois qu'il faut demander aux élèves de poser ou de prendre quelque chose. S'efforcer de faire employer ces termes par les élèves toutes les fois que cela est possible (Source Claire, 1973).

OBJECTIFS	CONSIDERATIONS PEDAGOGIQUES
9.1.11 Aligner des objets sur un plan horizontal suivant la direction demandée.	"Lire" horizontalement: - des suites d'images, - des suites d'objets, - des formes géométriques, - des couleurs. Aligner des objets sur le plan horizontal: - avec modèle, - sans modèle. • Demander aux élèves d'aligner des autos, des avions, des anneaux, en commençant l'alignement par la gauche. S'assurer que tous les élèves commencent bien par la gauche; si l'un d'eux se trompe, lui faire redire où est sa gauche. • Demander aux élèves de montrer où est le commencement de leur ligne d'objets. • L'élève aligne certains objets qui sont sur sa table. L'adulte lui demande par quel objet il a commencé. Il identifie alors le début de sa ligne. Faire recommencer plusieurs fois l'alignement, en indiquant à l'élève qu'il doit changer l'objet du commencement de la ligne (Source Claire, 1973). NOTE: L'adulte emploie les termes: droite, gauche, à droite, à gauche, chaque fois qu'il faut demander aux élèves de poser ou de prendre quelque chose. S'efforcer de faire employer ces termes par les élèves toutes les fois que cela est possible (Source Claire, 1973).

OBJECTIFS	CONSIDÉRATIONS PÉDAGOGIQUES
9.1.12 Tenir correctement son crayon.	• Dessins libres, gribouillis. • Suggestion: Fiche I "Dessin de la musique", Programme, Guide d'activités pratiques. Initiation aux Arts. Art dramatique. • L'élève trace des chemins sur sa feuille. • Demander à l'élève de suivre l'abeille qui tourne autour d'une fleur, sans s'arrêter. • L'élève trace le contour de sa main posée sur une feuille. • Dessiner des maisons. L'élève doit faire de la fumée à la cheminée et tracer le chemin qui conduit à la maison. - les vagues de la mer - la pluie - un soleil - une échelle avec plusieurs barreaux - des ponts - des points - des cercles - etc. (L. Doyon, Richard "Préparez votre enfant à l'école")
9.2 REPRODUIRE DES LETTRES EN ÉCRITURE SCRIPT.	
9.2.1 Reproduire les formes de base de l'écriture avec modèle.	Activités suggérées: • Travailler des formes avec de la pâte à modeler. • Suivre un tracé de grandes dimensions avec la pointe du pied.

OBJECTIFS	CONSIDERATIONS PEDAGOGIQUES
	• Suivre un tracé avec l'index. • Tracer les formes dans les airs. • Tracer des formes sur de grandes surfaces verticales avec un pinceau, un gros crayon, de la craie. • Tracer des formes sur des surfaces horizontales avec un pinceau, un gros crayon. • Reproduire les formes: - en suivant des gros traits, - en suivant des pointillés, - en réunissant des points. • Tracer les formes avec modèle. • L'élève dessine une petite silouette, une moyenne, une grande, un petit sou, un moyen, un gros. • Exécuter des tracés suivant la direction demandée: descendre, pencher, tourner, coucher, à droite, à gauche ... • Remplir une page de taches colorées. Voir: Fiche méthodologique DCP, Développement cognitif.
9.3.2 Reproduire les lettres de l'alphabet en écriture script minuscule.	L'élève pourrait apprendre d'abord les lettres de son prénom, de son nom, ou celles de son intérêt. Les autres lettres seront apprises progressivement lors de la copie de mots significatifs. L'élève reproduit une lettre à la fois. Lorsque la calligraphie de la première lettre est acquise, il peut entreprendre l'apprentissage d'une autre lettre.

OBJECTIFS	CONSIDÉRATIONS PÉDAGOGIQUES
	Pour les élèves ayant des difficultés motrices, l'utilisation de la machine à écrire, de l'imprimerie, des étiquettes-lettres, des lettres magnétiques, ..., pourra suppléer à l'utilisation du crayon. • Reproduire la lettre avec du matériel: - avec de la pâte à modeler, l'élève suit le tracé de la lettre. S'il ajoute de la pâte à modeler ailleurs que sur le tracé, lui faire prendre conscience qu'il y a des règles à suivre pour l'écriture; - avec du papier boucharné, en suivant la direction du tracé. • Reproduire la lettre en suivant de gros traits, des pointillés. • Tracer la lettre, d'abord sur le plan vertical, puis sur le plan horizontal. • Etc. Refaire ces exercices pour chacune des lettres.
9.2.3 Reproduire les lettres de l'alphabet en écriture script majuscule.	Mêmes exercices que 9.2.2.
9.3 REPRODUIRE DE COURTS TEXTES EN ECRITURE SCRIPT.	
9.3.1 Copier son prénom.	• L'élève apprend à reproduire les lettres de son prénom dans un ordre successif, de façon à reconstituer progressivement son prénom. Suggestions: Certains élèves éprouvent des difficultés à respecter les dimensions et à se structurer au niveau de l'espace-feuille. Pour leur faciliter l'apprentissage, l'adulte tracera, sur une feuille, des carrés correspondant à un modèle sur la première rangée.

OBJECTIFS		CONSIDERATIONS PEDAGOGIQUES
		L'élève reproduit les lettres en suivant le modèle de gauche et de droite. Réduire progressivement la dimension des lettres pour en arriver à une calligraphie normale. Lorsque l'élève peut reproduire dans l'ordre, toutes les lettres de son prénom, éliminer le quadrillé.
9.3.2	Copier des mots significatifs.	• Respecter l'espace entre les mots. • Copier des mots familiers ou significatifs se rattachant à son vocabulaire de lecture. • Rédiger une liste d'emplettes. • Jours de la semaine - les mois.
9.3.3	Copier son nom.	On peut procéder de la même façon que pour le prénom.
9.3.4	Copier son adresse.	On peut procéder de la même façon que pour le prénom. Commencer par le numéro de porte et le nom de rue, ajouter progressivement la ville, la province, le code postal.
9.3.5	Copier son âge.	Exemple: 17 ans
9.3.6	Copier sa date de naissance.	Exemple: 23 août 1964; 64-08-23
9.3.7	Copier la date du jour.	Chaque élève peut avoir sa feuille calendrier du mois, et y inscrire la date à tous les jours.

OBJECTIFS	CONSIDÉRATIONS PÉDAGOGIQUES
9.3.8 Copier une phrase.	Faire reproduire dans un contexte qui motive ces activités, des messages écrits par l'adulte, mais composés oralement par les élèves.
	• Copier une consigne, une réponse à une invitation.
9.3.9 Copier un court texte.	• Copier un texte dans une carte d'invitation ou de souhaits.
	• Copier un court texte pour le journal de classe.
	• Copier un court message à un ami ...
	• Copier un message à l'intention des parents.
	• Copier un court résumé du visionnement d'un film et l'illustrer.
9.3.10 Adresser une enveloppe avec modèle.	• Adresser une carte de souhaits.
	• Adresser une lettre à ses parents, à ses amis.
	• Adresser une carte postale.
9.4 ÉCRIRE DE COURTS TEXTES EN ÉCRITURE SCRIPT (sans modèle).	L'adulte profite de toutes les situations naturelles pour assurer la pratique de l'écriture.
9.4.1 Écrire son prénom.	• L'élève écrit son prénom sans modèle tout en ayant la possibilité de regarder un modèle quand il hésite.
	Suggestion: Son prénom est écrit sur un carton affiché dans la classe, il pourra y référer.

OBJECTIFS		CONSIDÉRATIONS PÉDAGOGIQUES
9.4.2	Écrire des mots significatifs.	• Rédiger une liste d'emplettes.
9.4.3	Écrire son nom.	
9.4.4	Écrire son adresse.	
9.4.5	Écrire son âge.	
9.4.6	Écrire sa date de naissance.	Exemple: 60-06-21; 21 juin 1960
9.4.7	Écrire la date du jour.	Exemple: 85-06-21; Vendredi, 21 juin 1985
9.4.8	Écrire une courte phrase.	• Écrire un message à un ami.
		• Écrire un livre d'histoire individuel.
		• Écrire une histoire collective où chacun y inscrit sa phrase.
9.4.9	Écrire un court texte.	• Écrire son journal personnel.
9.4.10	Adresser une enveloppe sans modèle.	• Adresser une carte de souhaits.
		• Adresser une lettre à ses parents.
		• Adresser une carte postale.

OBJECTIFS	CONSIDÉRATIONS PÉDAGOGIQUES
9.5 ÉCRIRE SON NOM EN LETTRES CURSIVES.	
9.5.1 Écrire son prénom.	
9.5.2 Écrire son nom.	
9.6 COMPLÉTER PAR ÉCRIT UN FORMULAIRE D'INSCRIPTION, UNE DEMANDE D'EMPLOI, UNE FICHE DE RENSEIGNEMENTS.	
9.6.1 Reconnaître, sur un formulaire, l'endroit où l'on doit écrire les éléments d'identification personnelle.	• Identifier les cases réservées à l'administration. • Identifier les cases où l'élève doit écrire: - son nom, - son prénom, - son adresse: numéro, rue, appartement, ville ou localité, province, code postal, - son numéro de téléphone (no. tél.) (domicile) (travail), - son âge, - sa date de naissance (année/mois/jour), - sa signature. • Utiliser différents modèles de formulaires. • Identifier les différentes abréviations susceptibles d'être écrites sur un formulaire.
9.6.2 Compléter un formulaire d'inscription, une demande d'emploi, une fiche de renseignements, en y écrivant les éléments d'identification personnelle.	• Écrire: - son nom, - son prénom, - son adresse - son code postal, - son numéro de téléphone, - son âge, - sa date de naissance,

OBJECTIFS	CONSIDÉRATIONS PÉDAGOGIQUES
	- sa signature.
9.6.3 Reconnaître, sur un formulaire d'inscription, une demande d'emploi, une fiche de renseignements, l'endroit où indiquer des renseignements complémentaires.	• Identifier les cases où l'élève doit écrire:
	- sa langue, - son état civil, - son sexe, - les noms du père, de la mère, du tuteur, - son emploi, - son numéro d'assurance sociale, - sa scolarité, - ses emplois antérieurs.
9.6.4 Écrire les renseignements complémentaires à l'endroit indiqué sur un formulaire.	• Écrire ou cocher:
	- sa langue (Français, Anglais, Autre), - son état civil (Célibataire, Marié, Séparé, Divorcé, Veuf-veuve), - son sexe (Homme, Femme), - les noms du père, de la mère, du tuteur, - son emploi, - son numéro d'assurance sociale, - sa scolarité, - ses emplois antérieurs.

BLOCK 10

OBJECTIFS	CONSIDÉRATIONS PÉDAGOGIQUES
19 **DÉVELOPPER LES ACQUISITIONS DU LANGAGE ÉCRIT DANS DIVERSES SITUATIONS CONCRÈTES DE COMMUNICATION.**	
19.1 **REPÉRER UNE INFORMATION ÉCRITE QUI LUI EST NÉCESSAIRE DANS UNE SITUATION CONCRÈTE.**	
19.1.1 Identifier diverses informations écrites:	Identifier le nom de différents établissements commerciaux: restaurants, marchés d'alimentation, buanderie, cordonnerie, banque, nettoyeur, fleuriste, etc.
.1 dans les lieux publics	Identifier le picto ou le mot "téléphone".
	Identifier le picto, l'expression "bureau de poste") les heures d'ouverture et de fermeture.
	Identifier le picto et le mot "Métro".
	Identifier le nom des stations de métro.
	Identifier les différentes sections à l'intérieur de l'épicerie.
	Identifier le nom des différents aimants, les heures d'ouverture et de fermeture.
.2 dans son loisirs	Ex. à la piscine, à l'arène, au gymnase:
	Identifier la chambre de déshabillage, le picto "Salle des douches", les toilettes, le casse-croûte, etc.
	Utiliser l'horaire de T.V.
	Utiliser la section "Cinéma et Spectacles" du journal (repérer le titre).

OBJECTIFS	CONSIDÉRATIONS PÉDAGOGIQUES
10.2 UTILISER L'ÉCRITURE POUR RÉPONDRE À SES BESOINS.	
10.2.1 Écrire des informations.	• Laisser un message; • Prendre des notes personnelles (ex.: l'adresse d'un copain); • Dresser une liste d'emplettes;
10.2.2 Remplir un formulaire.	• Remplir sans aides - un formulaire d'inscription, - une fiche de renseignements, - une demande d'emploi.

ANNEXE I

MATERIEL DIDACTIQUE

Il existe présentement beaucoup d'instruments pédagogiques sur le marché de l'édition scolaire. Plusieurs de ces instruments répondent aux besoins des élèves du secteur régulier, mais leur contenu et leur message ne sont pas toujours adaptés aux besoins et au vécu des élèves déficients intellectuels.

Cependant, certains d'entre eux peuvent rendre de précieux services. La liste suivante en suggère quelques-uns:

Langage et lecture:

A mots découverts, Lucille Richard, Mondés Laval, 1980, 36 fascicules de lecture.

Collection "Lire par plaisir", Editions de l'Ecole, 1981, 30 fascicules.

Collection "Jeunes chercheurs", Editions Jeunesse/Gamons, Montréal, 1971.

Pour les élèves ayant des habiletés en lecture:

Collection "Jeunes lecteurs", en cinq volumes. (En vacances, A Bonsoleil, Aventures dans les îles, En vedettes, Amusons-nous)

De l'écoute à la lecture et jusqu'à l'écriture, Clésence Laroche, Armand Trépanier, 5 cahiers pour l'élève et Guide méthodologique.

Ces cahiers s'adressent aux élèves qui sont aux prises avec des difficultés d'apprentissage. Ils peuvent servir pour les jeunes déficients légers.

L'oral familier, un déclencheur pour l'écrit, Ouellette, Louis... No 1 Publication du PPMF de Sherbrooke, 1983, 139 p. (Très intéressant pour idées de mise en situation. Disponible à la bibliothèque de la C.E.C.M.)

La revue "Coulicou", magazine des enfants. Les Editions Héritage Inc., 300, avenue Arron, St-Lambert (Québec) J4R 1K5.

Ecriture:

ROBERT LIPS, Globi raconte, 25 historiettes en images.

FERNAND NATHAN, J'apprends mon alphabet.

CLENARD E., ROY, GERARD-RAYMOND, La lexithèque. Suggestion de documents à consulter.

BARATTA-LARTON, MARY, Faites vos jeux, Editions du renouveau pédagogique, Montréal, 1980, 255 p.

LECOMTE, CLAUDETTE, L'école par le jeu, Editions du renouveau pédagogique, 1982, 128 p.

Fichier méthodologique RCP.

ANNEXE II

UTILISATION DU JOURNAL EN CLASSE

Voici une liste d'activités susceptibles de favoriser l'apprentissage de la lecture et de l'écriture par l'utilisation du journal. Ces activités ont été sélectionnées dans le "Guide du Maître pour l'utilisation du journal en classe".

"Une chasse au trésor" dans le journal:

♦ Trouver, découper et coller sur un carton les éléments suivants:

- Une photo qui attire votre attention;
- Le prix de 2 kilos de sucre;
- Le nom d'une ville que vous aimeriez visiter;
- La température maximum que connaîtra une région du Québec (ou une ville canadienne);
- Une personne qui porte des lunettes;
- Une personne qui vit une situation difficile;
- Un objet avec lequel vous aimeriez jouer;
- L'annonce d'un article que vous aimeriez vous procurer;
- Un mot nouveau;
- Votre personnage de bande dessinée préféré;
- L'automobile de vos rêves;
- Un sport auquel vous vous livrez ou aimeriez vous livrer;
- Un objet inutile;

- Votre horoscope de la journée;
- Un de vos mets préférés;
- La photo d'une personne à qui vous aimeriez parler;
- Une offre d'emploi qui suscite votre intérêt;
- Le titre d'une nouvelle qui vous réjouit;
- La photo d'un animal;
- Un film que vous aimeriez voir;
- Etc.

Lecture et langage:

- Trouver et découper certaines catégories d'objets, les coller et écrire leur nom (grand carton ou petit carton pour questionner leur compagnon), par exemple:

  - Produits alimentaires par catégories: fruits, légumes, produits laitiers;
  - Aliments solides - liquides;
  - Produits qui proviennent de notre région ou de notre pays;
  - Moyens de transport;
  - Produits d'hygiène personnelle;
  - Outils - vêtements;
  - Produits qu'il faut manipuler avec prudence;
  - "Choses" que l'on peut ou non mettre dans un contenant.

- Trouver et découper (ou encercler avec des crayons de couleurs) des mots ou des illustrations reliés à un thème précis, par exemple: les vacances, les sports, la vie familiale, Noël, Pâques, l'"Halloween", la nature, les récoltes, le Carnaval, l'amitié, les saisons, l'environnement.

- Plusieurs activités peuvent être faites à partir des collages des élèves, par exemple: description orale des objets collés; questions précises de l'agent d'éducation par rapport au choix des éléments, à leur signification pour les élèves; rédaction de courtes phrases contenant:

  les mots ou les objets découpés; questions de l'agent d'éducation par rapport à l'utilisation des objets découpés, à la façon de s'en procurer, à leur rangement; rédaction de courts récits imaginaires (hier, j'ai acheté ou j'ai trouvé telle chose et ...); questions de l'agent d'éducation pour faire comprendre les concepts de grandeur, de position, de temps. Les élèves peuvent faire de nouvelles catégories d'objets ou de mots à partir de leurs collages, par exemple: utile-inutile, de bon goût-de mauvais goût, électrique-manuel.

- Trouver et encercler dans le journal un ou des titres ou articles qui pourraient accompagner une photo découpée au préalable par l'agent d'éducation; il pourrait s'agir de la photo d'un match sportif, d'un animal, d'une automobile, etc.

- Ecrire une courte nouvelle en s'inspirant d'une photo qu'ils auront observée attentivement pendant quelques minutes; il serait intéressant de vérifier par la suite l'exactitude de leur mémoire.

- Trouver, dans le journal, le même titre ou la même photo que l'agent d'éducation leur a montré.

Suggestions d'activités à faire avec les photographies:

- Le ballon: les élèves tracent un ou des ballons au-dessus des personnages (ou du personnage) d'une photo (ou d'une annonce publicitaire) et écrivent à l'intérieur ce que ces derniers sont en train de dire ou de penser.

- Description orale ou écrite de la situation reproduite, du décor ou des personnages;

- Questions de l'agent d'éducation par rapport à l'origine de l'événement, à ses conséquences possibles.

- Questions de l'agent d'éducation par rapport à l'identité des personnages, à leur action, à leur situation dans l'environnement.

- Dessins des élèves pour illustrer ce qui se passera dans une heure ou le lendemain, ou rédaction d'un texte pour décrire les événements qui ont précédé l'action du photographe.

- Description orale ou écrite des sentiments suscités par la photo; les élèves pourraient dire (ou écrire) ce qu'ils sentiraient ou feraient s'ils étaient à la place de tel ou tel personnage.

- Rédaction de questions qu'ils aimeraient poser à tel ou tel personnage.

- Décrire le contenu d'une photographie comportant plusieurs détails en suivant des directives précises de l'agent d'éducation telles que: de gauche à droite, de bas en haut, du plus important au moins important.

Activités à faire avec les petites annonces:

Français

- L'agent d'éducation peut organiser une chasse aux trésors de petites annonces afin de familiariser les élèves avec ce genre de publicité, ou il peut leur demander de retrouver et d'encercler une annonce d'un appartement à louer, d'une maison à vendre, d'une automobile de telle année à vendre. Les élèves étudient ensuite les mots utilisés et la structure de ces annonces; ensuite, ils pourraient en rédiger une en se basant sur un modèle afin de vendre, de louer ou d'échanger un article qui leur appartient. Les annonces des élèves pourraient être réunies sur une feuille distribuée à toute la classe; les élèves choisissent un ou des articles qu'ils aimeraient se procurer. Ensuite, il pourrait y avoir une discussion sur les motifs de leur choix, sur la qualité des annonces produites.

- Lecture des annonces sous une rubrique ou dans une colonne; les élèves encerclent les mots nouveaux et essaient de trouver leur signification d'après le contexte.

- Ils cherchent un article à vendre qui suscite leur intérêt et essaient de trouver d'autres mots pour le décrire; ils pourraient également mettre en scène une conversation téléphonique afin d'obtenir des renseignements supplémentaires sur cet article (enregistrer, puis écouter la conversation ou écrire une lettre pour en savoir davantage sur l'objet de leur désir).

- Les élèves pourraient rédiger une annonce pour vendre un article qui leur appartient et ensuite mettre en scène une conversation téléphonique pour publier leur annonce.

- A partir des annonces apparaissant sous la rubrique "Perdu-Trouvé", ils pourraient imaginer les événements qui sont survenus avant la perte de l'objet, la façon dont la personne l'a perdu, ou ce qui se passera quand on le lui rendra; ils peuvent jouer un sketch ou rédiger un court récit. Ils peuvent imaginer qu'ils ont trouvé l'objet et mettre en scène la conversation téléphonique avec la personne qui l'avait perdu. Ils deviennent l'objet ou l'animal perdu...

Sciences humaines

- Trouver et découper des éléments liés à l'actualité locale ou régionale, à leur communauté, à leur ville ou à leur province.

- Découper des noms de rues qu'ils connaissent ou des noms de villes ou de villages et les situer sur une carte géographique.

Les bandes dessinées, les caricatures et les personnages des grandes annonces:

- Remettre en ordre les cadres d'une bande dessinée, écrire de nouveaux textes (bande dessinée ou caricature), faire parler un personnage d'une bande dessinée ou des personnages d'une annonce, réécrire la légende d'une caricature, découper les parties du corps de différents personnages des bandes dessinées et en créer de nouveaux.

- Trouver, encercler ou découper, dans le journal, des objets d'une certaine forme reproduite au tableau par l'agent d'éducation.

Note:

Vous pouvez recevoir le "Guide du maître" pour l'utilisation du journal en classe. Il est en vente à 13,95$. En plus, trois ou quatre fois par année, un bulletin d'activités pédagogiques vous parvient gratuitement avec ce document.

L'adresse:

Les Quotidiens du Québec Inc.
7, rue St-Jacques
Montréal (Québec)
H2Y 1K9
Tél.: (514) 285-7294

Vous pouvez également recevoir une livraison du journal "La Presse", à l'école, le jour qui vous convient, à 10 cents la copie pour trois abonnements et plus.

Tél.: 285-6967

ANNEXE III

EXERCICES PREALABLES A L'ECRITURE

Rendre l'élève maitre de ses mouvements, améliorer la qualité de ses gestes, en luttant contre la raideur, la lenteur, la maladresse, l'incoordination.

Voici des activités suggérées pour former le geste à l'écriture:

- Exécuter des mouvements pour assouplir le poignet, la main, les doigts:

  - Rotation du poignet vers la droite, vers la gauche;
  - Ouvrir des portes;
  - Dévisser-visser (tous genres de contenants vides en plastiques);
  - Fermer et ouvrir une main plusieurs fois de suite, puis l'autre, puis les deux mains;
  - Fermer et ouvrir alternativement la main droite, puis la main gauche;
  - Faire des rythmes avec les mains;
  - Faire semblant d'écraser quelque chose entre les deux paumes serrées;
  - Faire des boules de papier avec les deux mains, puis avec une main;
  - Défroisser le papier avec les deux mains, puis avec une main;
  - Presser des éponges mouillées;
  - Tordre des linges mouillés;

- Avec une main d'abord, puis l'autre, puis les deux ensemble:
  - replier les doigts "en griffes", puis un doigt à la fois;
  - fermer le poing en cachant le pouce dedans;
  - fermer le poing et montrer le pouce;
  - main à plat sur la table, soulever alternativement les doigts;
  - mouvement de pianotage.
- Pression par l'extrémité des doigts sur la table:
  - tous les doigts à la fois;
  - chaque doigt successivement;
  - quelques doigts désignés.
- Ramasser des bâtonnets, un à la fois;
- Ramasser des crayons, un à la fois;
- Ramasser des épingles à linge, une à la fois;
- Ramasser des billes, des bâtonnets avec des pincettes;
- Façonner de la pâte à modeler, faire des colombins entre les deux mains;
- Manipuler des épingles à linge;
- Enfiler des perles;
- Construire des tours;
- Découper;
- Coller;
- Etc.

♦ Exécuter des mouvements amples, verticaux et horizontaux avec les bras:

- Imiter le vol de l'oiseau;
- Exécuter des mouvements circulaires avec les bras tendus à l'horizontal;
- Détendre ses bras, ses mains, ses doigts.

♦ Jeux:

- Les bras de guenille: les bras détendus se balancent selon le mouvement du corps, lentement au début, puis de plus en plus vite et de plus en plus loin du corps. Même exercice avec chacun des bras séparés (Suzanne Laberge);

- Le chef d'orchestre: le chef d'orchestre écoute une musique et il en suit le rythme avec son bras droit ou son bras gauche ou les deux bras ensemble (Suzanne Laberge).

♦ Pour d'autres suggestions, voir:

Fiches méthodologiques BCP (motricité).

Guide et Fiches, (Pré-sablier, Expression, Mouvement), Marie-Josée Laval, Les éditions "Le Sablier Inc."

Préparez votre enfant à l'école, Louise Doyon-Richard, Les éditions de l'homme, 155 p.

Guide PORTAGE d'intervention précoce, S. Bluma, M. Shearer, A. Frohman et J. Hilliard, Institut canadien pour la déficience mentale, Wisconsin, 1976.

Source Claire, (approche sensorielle des techniques de base), J. Roze, R. Clément, Ed. Magnard, 1973.

ANNEXE IV

ALPHABET EN MAJUSCULES

A B C D E F G H I J K

L M N O P Q R S T U

V W X Y Z

ALPHABET EN MINUSCULES

a b c d e f g h i j

k l m n o p q r s t u

v w x y z

BIBLIOGRAPHIE DU CAHIER III

BARATTA-LORTON, MARY, Faites vos jeux, Editions du renouveau pédagogique, Montréal, 1980, 255 p.

BLUMA, S., SHEARER, N., FROHMAN, A., HILLIARD, J., Guide PORTAGE d'intervention précoce, Institut canadien pour la déficience mentale, Wisconsin, 1976.

BOURET, D., JODOIN PROVENCHER, A., "Notes sur les facteurs d'apprentissage et les méthodes d'enseignement de la lecture", Département des sciences de l'éducation, Université du Québec à Montréal, Groupe de recherches en évaluation des curriculus, Montréal, UREC, Bulletin no 11, 32 p.

CALMY, GISELE, L'apprentissage de l'écriture, Pédagogie Préscolaire, [illegible]d Nathan, 1975.

Centre franco-ontarien des ressources pédagogiques, Acquisition des habiletés fonctionnelles en apprentissage scolaire. Volet II (Habiletés langagières), Volet III (Langage écrit).

Fiches méthodologiques RCP
Produit dans le cadre du Special Education Information Management System, Edition française publiée par l'Institut québécois de la déficience mentale (I.Q.D.M.)

Guide pédagogique, préscolaire, le langage, MEQ, 1982.

Guide pédagogique, primaire Français, MEQ, 1982.

LAVAL, MARIE-JOSEE, Guide et fiches Pré-sablier (Expression, Mouvement), les éditions "Le sablier Inc."

LECOMPTE, CLAUDETTE, L'école par le jeu, Editions du renouveau pédagogique, 1982, 128 p.

OUELLETTE, LOUIS-M., L'oral familier, un déclencheur pour l'écrit, Publication du PPMF, 1983, 139 p.

Programme d'éducation préscolaire 1981.

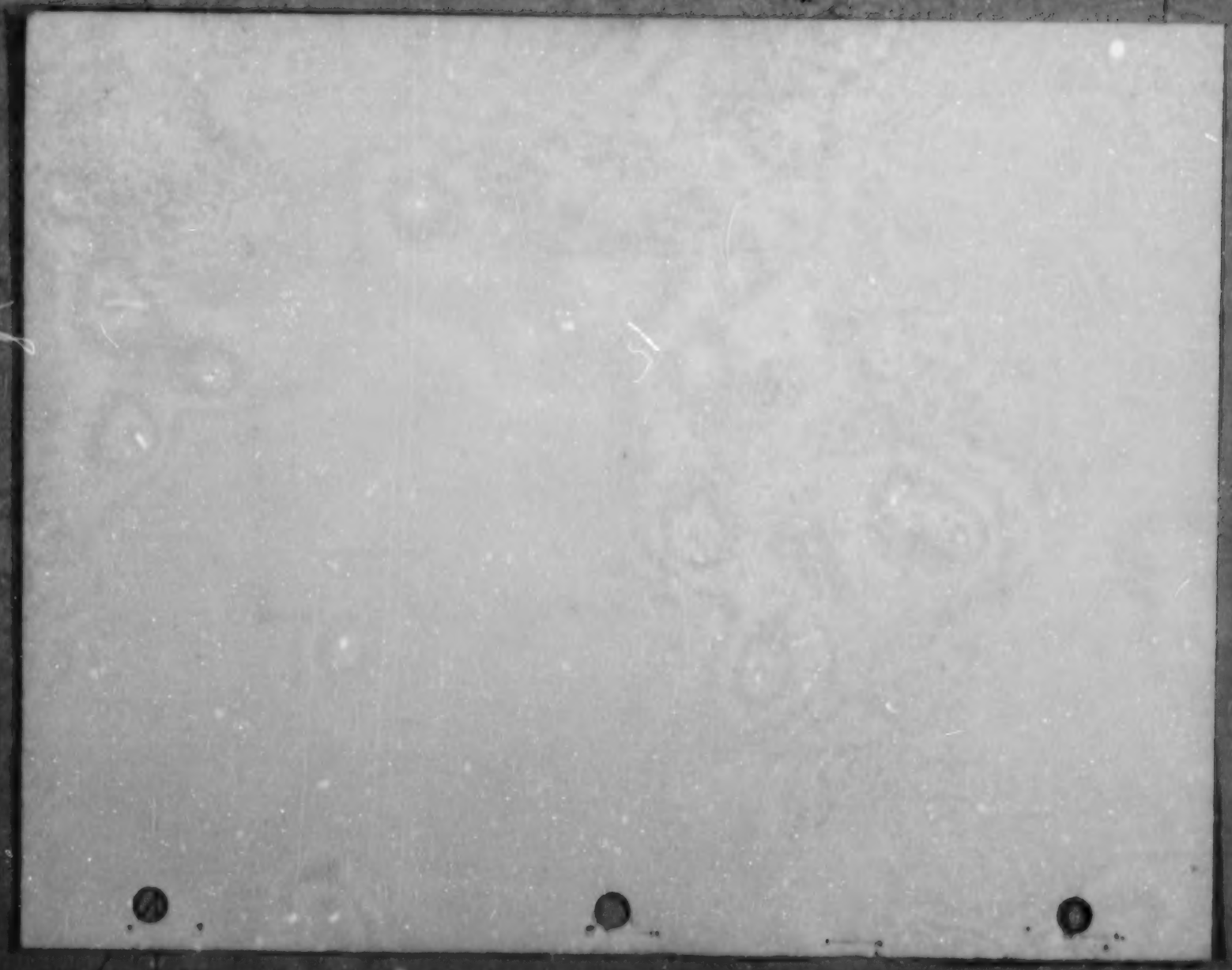
Programme d'étude du primaire Français MEQ, 1979.

Programme d'étude du Centre Irénée-Lussier.

ROBERGE, SUZELLE, Le préapprentissage de la lecture, Les entreprises Education nouvelle, 1971.

TRANCHEMONTAGNE, D., JODOIN PROVENCHER, A., BELANGER, D., Les préalables à l'apprentissage de la lecture, Département des Sciences de l'éducation, Université du Québec à Montréal, GREC, Bulletin no 10, 1977, 24 p.

VAILLANCOURT, T. YOLANDE, ROY-LEBLANC, SUZANNE, Et si on lisait, guide du professeur, Editions françaises, 1980.

670540

LA COMMISSION DES ÉCOLES CATHOLIQUES DE MONTRÉAL
• CE LIVRE DOIT ÊTRE RENDU À LA DERNIÈRE DATE INDIQUÉE CI-DESSOUS
• THIS BOOK MUST BE RETURNED ON THE LAST DATE SHOWN HEREUNDER